Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470912
Centre d'intérêt: 120

Fédération autonome du collégial.

Pourquoi l'école n'avance pas... : [avis... portant sur le document ministériel "Faire avancer l'école--"] / Fédération autonome du collégial ; [coordination et rédaction, Michel Duffy ; recherche et rédaction, Ginette Sheehy, Philippe Ricard]. -- [Montréal] : La Fédération, 1993.
67 p. : ill. ; 29 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

Vedette(s)-secondaire(s): Duffy, Michel * Sheehy, Ginette * Ricard, Philippe

---

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Accès à l'éducation * Formation générale * Formation professionnelle * Statistiques * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Position de la FAC sur le projet de réforme ministériel de l'enseignement primaire et secondaire québécois. Après avoir tenté de cerner la problématique de l'école publique actuelle à partir des considérations sociales, économiques et historiques qui la constituent, la FAC fait connaître son point de vue sur chacune des huit propositions du document ##Faire avancer l'école##. Elle prend également position sur des pistes à explorer comme la situation de l'anglais, langue maternelle ainsi que l'évaluation et l'imputabilité de l'école. Enfin, elle se prononce sur l'accès à la formation professionnelle pour les jeunes.

Type de document:

94-70912

POURQUOI L'ÉCOLE N'AVANCE PAS...

FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

DÉCEMBRE 1993

AVIS
DE LA FÉDÉRATION
AUTONOME DU COLLÉGIAL

PORTANT SUR
LE DOCUMENT MINISTÉRIEL

FAIRE AVANCER L'ÉCOLE...

COORDINATION ET RÉDACTION : MICHEL DUFFY
RECHERCHE ET RÉDACTION : GINETTE SHEEHY
PHILIPPE RICARD
COLLABORATIONS : SALLY TODD NELSON
MADELEINE POTHIER PICARD
COLLABORATION TECHNIQUE : LISE PRUD'HOMME

TABLE DES MATIÈRES

PROLOGUE

INTRODUCTION

POURQUOI L'ÉCOLE N'AVANCE PAS :
DES CONSIDÉRATIONS SOCIALES, ÉCONOMIQUES ET HISTORIQUES 4

1. La scolarisation au Québec 5

1.1 L'état de la scolarisation 6

1.2 Le niveau de scolarité et les taux d'activité 10

2. Des irritants à l'accessibilité réelle de l'école 13

2.1 Ampleur et définition de la pauvreté au Québec: 13

2.2 Les effets de la pauvreté 16

2.3 Les échecs et le décrochage 17

2.4 La violence 20

2.5 La réalité de la pluriethnicité 22

2.6 L'effort financier consenti 23

3. Un examen régional de la situation 24

3.1 Ce que les statistiques en disent 25

3.2 Résultats du sondage de la FAC en région 28

POSITIONS DE LA FAC SUR LES ORIENTATIONS, PROPOSITIONS ET QUESTIONS DU DOCUMENT MINISTÉRIEL *FAIRE AVANCER L'ÉCOLE* 36

1ère proposition
Renforcer l'enseignement du français, langue maternelle, en mettant davantage l'accent sur le français écrit et sur les structures de la langue 36

La lecture-écriture 37

L'acquisition usuelle de la grammaire 40

2e proposition
Renforcer la langue seconde 41

Le français, langue seconde vu sous l'angle du collégial 41

Pour l'anglais langue seconde :
promouvoir la formule de l'enseignement intensif au primaire 42

3e proposition
Accentuer, tout au long du primaire et du secondaire,
la visée d'une formation générale de bon niveau 43

La formation fondamentale 43

Le profil de sortie 44

4e proposition
Répartir les cinq années du secondaire sur un premier cycle de trois ans
et un second cycle de deux ans 45

5e proposition
Marquer les traits caractéristiques du premier cycle du secondaire 46

6e proposition
Accroître la diversification des cours en 4e et 5e secondaire 48

7e proposition
Réviser les règles d'obtention du diplôme d'études secondaires 49

8e proposition
Promouvoir une gestion pédagogique qui mette en valeur
les responsabilités professionnelles des enseignantes et des enseignants,
ainsi que celles des directeurs et directrices d'école 50

La situation actuelle 50

À la recherche d'un nouveau paradigme de gestion 52

DES PISTES À EXPLORER 54

La situation de l'anglais langue maternelle 54

L'évaluation et l'imputabilité de l'école 54

L'ACCÈS À LA FORMATION PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES 58

Le professionnel, une formation pour adulte 58

Le professionnel, une organisation créatrice de décrochage 59

Le professionnel, un autre monde 59

Le professionnel séparé du général 60

Le professionnel allégé 61

Le professionnel réservé au détenteur d'un DES 62

Régionalisation des options 63

La question de l'harmonisation des programmes professionnels et techniques 64

ÉPILOGUE

PROLOGUE

Ce texte de la Fédération autonome du collégial a été produit dans le contexte des consultations publiques convoquées par la ministre de l'Éducation sur l'enseignement primaire et secondaire québécois.

En effet, le 1er novembre dernier, en rendant public le document *Faire avancer l'école*, madame Lucienne Robillard conviait la collectivité non pas à un débat « sur les structures de l'école, [...] mais à un débat sur les décisions à prendre et les actions à mener, à court et à moyen terme, pour franchir une nouvelle étape vers l'objectif de la réussite du plus grand nombre de jeunes. »

En s'inscrivant dans cette discussion, la Fédération autonome du collégial prend appui sur les deux mémoires qu'elle a présentés l'an dernier aux audiences de la Commission de l'éducation sur l'avenir de l'ordre collégial et sur celui qu'elle a défendu devant la Commission du budget et de l'administration, qui s'intitulait *L'éducation : un investissement toujours prioritaire*. Nous y développions le thème de l'éducation postsecondaire dans le contexte socio-économique québécois actuel.

Et bon nombre de perspectives abordées dans ces mémoires, dont certaines concernaient directement l'ordre secondaire, restent d'une brûlante actualité et présentent de multiples analogies avec celles qui sont soulevées dans *Faire avancer l'école*; mentionnons à titre d'exemples : l'accessibilité pour le plus grand nombre à une éducation de qualité, la réussite scolaire, la participation des enseignantes et des enseignants, la formation générale, la formation technique, la formation complémentaire (et ses champs du savoir), l'arrimage interordre, la nécessité d'un financement adéquat..., et bien sûr, la question de l'évaluation.

Cependant, en dépit des délais très courts impartis pour cette nouvelle réflexion sur l'école publique, nous avons consulté nos instances décisionnelles sur les principes directeurs de notre avis. De même, puisqu'on nous demande d'être concrets, avons-nous écouté des départements directement concernés par certaines questions du texte ministériel : l'anglais langue maternelle, le français langue seconde.

Enfin, nous nous sommes permis de sonder quelque quarante collègues de l'ordre primaire et secondaire pour préciser mieux notre point de vue sur l'enseignement du français et les conditions matérielles nécessaires à sa réussite.

Puisse ce mémoire témoigner avec toute la fidélité possible du point de vue de celles et de ceux qui sont au coeur de la formation offerte aux élèves et qui ont accepté de nous prêter leur concours!

INTRODUCTION

« La direction : conduire à l'obtention du diplôme d'études secondaires 80 p. 100 des jeunes de moins de vingt ans, en 1996-1997. » [1]

Dans son budget de mai 1992, le gouvernement du Québec affirme que la formation est un facteur critique important pour garantir un bassin de main-d'œuvre compétente au service de l'économie du Québec. C'est là, certes, une idée que nous partageons. Les défis que la mondialisation de l'économie ne manquent pas de lancer au Québec exigent qu'il puisse bénéficier à court et à moyen terme d'une relève en technologues compétents, à la fine pointe du changement technologique.

En effet, ici comme ailleurs, nous constatons les effets de ce remodelage mondial des règles du jeu de la vie sociale, politique et économique. La récession a généralisé ses effets dans tous les pays industrialisés, que les chantres du néolibéralisme n'ont su contrer : déficits budgétaires accrus, rationalisations, restructurations et délocalisations d'entreprises, taux de chômage record, régions sinistrées... pessimisme moral des jeunes. Nous constatons, également, dans cette dévastation de l'emploi, la très forte corrélation entre les niveaux de scolarité et le statut d'activité. Les plus hauts taux de chômage et les plus faibles revenus se retrouvent systématiquement chez les plus faiblement scolarisés.

Et cela, pourrait-on dire, en dépit de l'orientation gouvernementale dite « des grappes industrielles » ou d'efforts de concertation des différents acteurs sociaux et économiques prenant tantôt la forme de « forum de l'emploi », de commissions parlementaires sur l'avenir politique du Québec, sur le développement et la formation de la main d'oeuvre ou plus récemment sur l'avenir de l'enseignement collégial. En dépit, aussi, du fait qu'on ait dégagé de ces lieux des consensus, des idées sur la relance de l'économie et sur la nécessité d'établir de nouveaux partenariats, les choses ne décollent pas vraiment.

Aussi, nous comprenons que c'est sur cette toile de fond problématique et adversative que les audiences publiques auxquelles nous convie la ministre de l'Éducation sont convoquées, sans doute dans l'esprit que relancer l'école publique, c'est malgré tout « ***se maintenir à la hauteur***

---

1 Ministère de l'Éducation, *Faire avancer l'école. L'enseignement primaire et secondaire québécois : orientations, propositions, questions*, Québec, 1993, p. 7

des sociétés où le savoir et le travail sont synonymes de dignité. »[2] Car, les exigences du marché du travail vont de plus en plus dans le sens de requérir une main-d'œuvre qui pourra témoigner d'une formation générale solide en même temps que d'une formation spécialisée. Les inégalités de formation vont plus que par le passé se traduire par la dichotomie entre les types de profil socio-économique. Le Conseil supérieur de l'éducation parle de société duale : « *d'une division accrue entre les riches et les pauvres tant sur le plan international que national, sans oublier les disparités régionales.* »[3]

En souscrivant à l'idée de participer à cette consultation publique, la Fédération autonome du collégial dont l'une des finalités est de promouvoir pour le plus grand nombre l'accès à une éducation de qualité, entend profiter de l'occasion et faire connaître ses positions sur les « orientations, propositions, questions » que soulève le document ministériel *Faire avancer l'école.*

Mais auparavant, il nous apparaît essentiel de cerner dans une première partie de notre travail, la problématique de l'école publique actuelle à partir des considérations sociales, économiques et historiques qui la constituent.

Ensuite, nous aborderons dans l'ordre les perspectives suivantes :

- d'abord, pourquoi l'école n'avance pas : des considérations sociales, économiques et historiques;
- puis, les positions de la FAC sur les orientations, propositions et questions du document ministériel *Faire avancer l'école*;
- après, la situation de l'anglais langue maternelle, l'évaluation et l'imputabilité de l'école;
- enfin, l'accès à la formation professionnelle pour les jeunes.

---

2 Ministère de l'Éducation, *Faire avancer l'école* [...].

3 Conseil supérieur de l'éducation. *L'enseignement supérieur : Pour une entrée réussie dans le XXIe siècle*, Québec, 25 septembre 1992.

PREMIÈRE PARTIE

POURQUOI L'ÉCOLE N'AVANCE PAS : DES CONSIDÉRATIONS SOCIALES, ÉCONOMIQUES ET HISTORIQUES

Avant-propos

Procéder à l'analyse du système scolaire pour les ordres primaire et secondaire en omettant l'examen du cadre de provenance des étudiants est un oubli majeur. Les années 1960, dites période de Révolution tranquille, ont entraîné la démocratisation de la scolarisation au Québec. Ces années ont repoussé « l'espérance d'études » au-delà du niveau secondaire en la rendant accessible pour toute la population.

La démocratisation de la scolarisation a évidemment amené l'enseignement de masse. L'école n'était plus, désormais, réservée qu'aux seuls jeunes capables d'en assumer les coûts.

Si traditionnellement, la pauvreté expliquait qu'une fraction importante de jeunes ne puissent accéder à ne serait-ce qu'une « onzième année », cette contrainte dans sa définition strictement financière se pose moins aujourd'hui. Mais elle se pose surtout dans son autre dimension, celle de la capacité intellectuelle des jeunes, de leur préparation et de leur disposition aux études. C'est pourquoi, aujourd'hui, nous nous retrouvons aux prises avec les problèmes de décrochage et d'échec scolaires. Il serait tentant de dire que c'était à prévoir.

Si la scolarisation exige des moyens pécuniaires, elle requiert aussi des moyens intellectuels, la motivation et la détermination pour le faire. Or, la pauvreté de plusieurs étudiants et celle de leurs parents n'expliquent-elles pas que ces premiers se retrouvent, au départ, défavorisés? Sans étudier longuement la corrélation qui existe entre la variable de la pauvreté et les moyens et la volonté de s'instruire, on sait que d'autres variables interviennent : la santé, le logement, etc. Bref, toutes des variables qui jouent sur la prédisposition des jeunes aux études et qui dépendent toutes de leur situation financière.

Vue d'un autre angle, la pauvreté est une des conséquences directes d'une scolarisation déficiente. Les jeunes qui ont décroché, faute de motivation et faute de moyens culturels de s'instruire, rejoignent dans bien des cas les rangs de la pauvreté.

Voilà qui justifie que notre toile de fond pour aborder l'éducation primaire et secondaire traitera de la pauvreté. Pris dans sa globalité, le phénomène de la pauvreté est menaçant pour le développement économique et social du Québec. Il entraîne le décrochage et la violence. Or, l'éducation s'avère le moyen par lequel il devient possible de briser la spirale de la pauvreté et de ses effets. Prise au niveau plus micro-économique, la pauvreté est le manque de moyens financiers et culturels qui nuisent à l'apprentissage des élèves provenant de milieux défavorisés. Et encore une fois, il appartient au système scolaire de provoquer le déclic qui fera s'intéresser l'élève, même moins performant, à son instruction, à vouloir y investir.

Les composantes de la pauvreté adulte et de la faible scolarisation constituent l'amont de l'activité éducative, tandis que la pauvreté des jeunes en manifeste la conséquence coûteuse à tous égards.

Dans les pages qui suivent, nous aborderons d'abord l'état de la scolarisation au Québec, afin de mesurer le progrès accompli depuis la démocratisation. Nous nous attarderons par la suite aux phénomènes de la pauvreté, des échecs et du décrochage scolaires, ainsi qu'à la violence et aux conflits multiethniques qui existent. L'objectif sera de montrer en quoi l'ensemble de ces facteurs jouent souvent au détriment du bon fonctionnement de l'école. La réforme de l'école passe par la réforme de son régime pédagogique, mais elle doit nécessairement prendre en compte des facteurs qui, bien qu'ils soient des phénomènes de société, n'en constituent pas moins des menaces à l'accessibilité réelle de l'école fonctionnelle.

1. La scolarisation au Québec

Dans la section qui suit, nous tenterons de dresser le bilan de l'état de la scolarisation au Québec, d'une part, en abordant les niveaux d'études effectivement atteints et d'autre part, en analysant le profil socio-économique des populations avec ou sans études.

Premièrement, nous analyserons les données relatives aux nombres médians d'années de scolarité en comparant le Québec à l'Ontario et au Canada en général, depuis 1951. Nous analyserons également la répartition de la population des 15 ans et plus selon les niveaux d'études atteints et ce, depuis 1951. Nous tenterons d'identifier les principales tendances qui caractérisent l'éducation et la scolarisation au Québec. Nous jetterons également un regard sur les statistiques portant sur les capacités de lecture et de calcul des Québécois en les comparant à celles des Ontariens et des Canadiens.

Dans un deuxième temps, il sera question du profil socio-économique des personnes ayant ou non réussi des études. Deux indicateurs nous seront utiles : les taux d'activité sur le marché du travail et les fourchettes de revenus.

1.1 L'état de la scolarisation

L'état de la scolarisation se mesure, entre autres, par le nombre d'années de scolarité ou le plus haut niveau de scolarité atteint.

Tableau 1

Nombre médian d'années de scolarité de la population des 15 ans et plus

	1971	1981	1986
QUÉBEC	9,8	11,4	11,8
ONTARIO	10,9	12,1	12,4
CANADA	10,6	11,8	12,2

Source : Statistique Canada, Recensement du Canada

L'analyse du tableau 1 montre que la scolarisation s'est améliorée au Québec. Entre 1971 et 1986, le point de coupure (médian) a augmenté de deux années de scolarité. Ces accroissements ont été moins considérables pour l'Ontario et le Canada. Il n'en demeure pas moins que le Québec accuse toujours un retard par rapport au Canada et à l'Ontario quant à ce nombre médian d'années de scolarité, malgré l'amélioration constatée.

Le **tableau 2** fournit une comparaison des données relatives au niveau de scolarité atteint entre le Québec, l'Ontario et le Canada. Nous commenterons les informations révélées par ce tableau en les complétant de certaines observations plus particulières aux groupes d'âges 15 à 24 ans et 25 ans et plus.

En 1951, 61,2 % de la population québécoise avait moins d'une 9e année de formation scolaire ; en Ontario, cette proportion était de 46,9 % et au Canada, 51,9 %. En 1986, ces parts sont respectivement de 24,3 %, 15 % et 17,7 %. On doit encore remarquer que malgré l'amélioration considérable du Québec, il y a toujours plus de personnes moins scolarisées au Québec qu'en Ontario ou qu'au Canada dans son ensemble. L'examen de ces données pour les groupes d'âges 15-24 ans et 24 ans et plus révèle les mêmes conclusions.

Quant à l'atteinte du niveau secondaire d'études, 9e à 13e année, encore une fois le Québec a connu un essor fulgurant entre les années 1951 et 1986. En effet, si 36,9 % de la population de référence atteignait ce niveau en 1951, ce taux est passé à 45 % en 1961, puis a décliné au profit de la formation postsecondaire. Notons qu'en 1961, ces mêmes taux étaient de l'ordre de 55,2 % dans le cas de l'Ontario et de 53 %, pour l'ensemble canadien.

Tableau 2

Répartition de la population de 15 ans et plus selon le niveau de scolarité : une comparaison entre le Québec, l'Ontario et le Canada

	1951	*1961*	*1971*	*1981*	*1986*
QUÉBEC	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
Moins d'une 9e année	61,2	52,1	40,9	27,2	24,3
9e à 13e année	36,9	45	38,7	40	39,3
Études postsecondaires partielles	ND	ND	15,9	25,8	27,8
Grade universitaire	1,9	2,9	4,6	7,1	8,6
ONTARIO	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
Moins d'une 9e année	46,9	41,4	28,2	18,1	15
9e à 13e année	50,5	55,2	49,3	45,5	44,1
Études postsecondaires partielles	ND	ND	17,3	27,4	30
Grade universitaire	2,6	3,4	5,3	9	10,8
CANADA	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**	**100 %**
Moins d'une 9e année	51,9	44,1	32,3	20,7	17,7
9e à 13e année	46,1	53	45,9	43,6	42,5
Études postsecondaires partielles	ND	ND	17,1	27,6	30,2
Grade universitaire	1,9	2,9	4,8	8	9,6

Notes

Études postsecondaires partielles : concept qui a changé

1951 : de 13 à 15 ans de scolarité

1961 : études universitaires sans l'obtention d'un grade

1971 : toute année d'étude après le secondaire pouvant être de l'ordre universitaire même incomplet

1981-1986 : toute année d'étude après le secondaire (université, cégep, autre)

Source : Statisitique Canada, Recensement du Canada

L'analyse des chiffres pour les études postsecondaires montre assez naturellement que pour les années qui ont suivi la mise en place des collèges (cégeps) au Québec, on a constaté dès 1971 que 15,9 % de la population âgée de 15 ans et plus atteignait ce niveau d'études. Les chiffres pour ces années dénotent également l'importance croissante des études

universitaires : de 1,9 % de la population de référence qui atteignait ce niveau en 1951, ce chiffre est de l'ordre de 4,6 % en 1971, 7,1 % en 1981 et 8,6 % en 1986. Autre fait intéressant : même si la conclusion énoncée précédemment quant au retard du Québec sur l'Ontario et sur l'ensemble du Canada s'applique toujours dans le cas des études postsecondaires, cet écart s'amenuise pour tous les niveaux à partir de 1971.

Malgré ces progrès, on relève au Québec des proportions élevées de personnes ne sachant qu'imparfaitement lire et écrire. Le **tableau 3** en fait état. L'analyse des chiffres quant aux niveaux de lecture démontre que les Québécois se situent mieux que l'ensemble des Canadiens quant au niveau 1, c'est-à-dire les personnes qui sont le plus susceptibles de se déclarer illettrées. L'écart avec l'Ontario est de 3 points de pourcentage tandis que par rapport à la moyenne canadienne, l'écart est de 1 seul point. C'est au niveau suivant que les Québécois se classent plus faiblement. En effet, 13 % des effectifs de l'enquête ont révélé avoir beaucoup de difficulté à comprendre des documents, bien qu'ils soient en mesure de les lire. Ces pourcentages sont respectivement de l'ordre de 8 % et 9 % pour l'Ontario et le Canada. Le niveau suivant montre aussi que les Québécois sont désavantagés en se situant à 5 points de pourcentage en-dessous des données de l'Ontario et du Canada. Enfin, les Québécois sachant parfaitement lire représentent une part de 57 % des effectifs, tandis que ces chiffres sont de 62 % pour l'Ontario et le Canada. Globalement, on estime que c'est 44 % de la population québécoise qui ne sait qu'imparfaitement lire, alors que ce pourcentage, identique pour l'Ontario et le Canada, est de l'ordre de 38 %.

L'analyse des capacités de calcul montre aussi que les Québécois sont désavantagés dans leurs aptitudes à se servir de données chiffrées. Le cumul des deux premières proportions, les niveaux 1 et 2, révèle que 46% des Québécois ne sont au plus capables que de simples calculs, comme l'addition et la soustraction, ces parts sont de 36 % et de 38 % dans le cas de l'Ontario et du Canada respectivement. Pour le niveau 3, forcément, 54 % des Québécois sont capables d'exécuter des séquences d'opérations satisfaisant leurs besoins quotidiens, ces pourcentages sont, dans l'ordre, de 64 % et 62 % pour l'Ontario et le Canada.

Tableau 3

La répartition des personnes de 16 à 69 ans selon le niveau d'aptitude à la lecture et au calcul Québec, Ontario, Canada, 1989

Niveau*	QUÉBEC %	ONTARIO %	CANADA %
Capacités de lecture			
Niveau 1	6	9	7
Niveau 2	13	8	9
Niveau 3	25	21	22
Niveau 4	57	62	62
Capacités de calcul			
Niveau 1	19	11	14
Niveau 2	27	25	24
Niveau 3	54	64	62

Description des niveaux de lecture :

Niveau 1: Les personnes de ce niveau ont de la difficulté à utiliser un document écrit et sont les plus susceptibles de déclarer qu'elles ne sont pas capables de lire.

Niveau 2 : Les personnes de ce niveau ne sont capables d'utiliser des documents écrits que pour accomplir des tâches élémentaires comme repérer un mot familier dans un texte simple. Ils déclarent habituellement avoir de la difficulté à comprendre des documents courants.

Niveau 3 : Les personnes de ce niveau peuvent utiliser des documents écrits dans un certain nombre de situations à condition que ces documents soient clairs et bien présentés et que les tâches à accomplir soient simples. Bien qu'en général ces personnes disent ne pas éprouver beaucoup de difficultés à lire, elles ont tendance à éviter les situations où elles doivent lire.

Niveau 4 : Les personnes de ce niveau sont capables de satisfaire à la plupart des exigences de lecture courante. Il s'agit d'un groupe important et varié qui fait preuve de beaucoup de polyvalence dans ses capacités de lecture.

Description des niveaux de calcul :

Niveau 1 : Les personnes de ce niveau réussissent, au mieux, à repérer et à reconnaître des chiffres, séparément ou dans un court texte.

Niveau 2 : Les personnes de ce niveau peuvent effectuer une opération simple, comme l'addition ou la soustraction.

Niveau 3 : Les personnes de ce niveau peuvent exécuter des séquences d'opérations qui leur permettent de satisfaire à la plupart de leurs besoins quotidiens.

Source : Statistique Canada, Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement

1.2 Le niveau de scolarité et les taux d'activité

Les exigences du marché du travail vont de plus en plus dans le sens de requérir une main-d'œuvre qui pourra témoigner d'une formation générale solide en même temps que d'une formation spécialisée. Les inégalités de formation vont, plus que par le passé, se traduire par l'existence d'une dichotomie entre les types de profil socio-économique. Le Conseil supérieur de l'éducation parle d'une société duale : « *d'une division accrue entre les riches et les pauvres tant sur les plans international que national, sans oublier les disparités régionales.* »[4]

On constate en effet une corrélation entre les niveaux de scolarité et le statut d'activité[5]. Les auteurs consultés révèlent effectivement qu'on retrouve chez les plus faiblement scolarisés un plus haut taux de chômage et de plus faibles revenus. Les données figurent au **tableau 4.**

L'analyse de ces données quant à l'activité démontre que toute la population active est constituée de 13 % de personnes ayant atteint moins d'une neuvième année et de 13 % de personnes détenant un grade universitaire. Or, nous savons qu'il y a beaucoup moins de diplômés universitaires qu'il y a de faibles scolarisés. Le fait qu'ils occupent la même proportion démontre donc qu'une scolarité moins poussée se traduit par une participation plus faible sur le marché du travail. Dans le même sens, le tableau affiche également un taux de chômage plus élevé dans le cas des moins scolarisés et un taux d'inactivité plus grand. Une autre donnée intéressante est que, depuis 1971, le taux d'activité des personnes possédant un niveau de scolarité sous la neuvième année ne cesse de diminuer. Entre 1971 et 1986, ce taux est effectivement passé de 44,1 % à 36 %. Pour les années 1990, on a constaté que le taux de chômage chez les jeunes diminuait avec la scolarité. Dans le cas des personnes chômeuses âgées de 15 à 24 ans, 27,6 % avaient un diplôme de deuxième secondaire; 10,9 % n'avaient réussi des études postsecondaires qu'en partie; 10 % avaient réussi des études postsecondaires; et 7,4 % avaient un diplôme universitaire. On notait que seuls les jeunes dont la scolarité atteignait un deuxième secondaire ou moins présentaient des taux de chômage plus élevés.[6]

---

4 Conseil supérieur de l'éducation. *L'enseignement supérieur : Pour une entrée* [...].

5 Auclin *et al*, *Portrait social du Québec*, 1992.

6 Conseil permanent de la jeunesse. *Une «cure de jeunesse» pour l'enseignement collégial*, Avis, Québec, 1992.

Tableau 4

Comparaison des revenus et des taux d'activité pour différents niveaux de scolarité chez la population québécoise âgée de 15 ans et plus en 1986

	Population ayant moins d'une 9e année (%)	Population détenant une 9e année et plus mais sans grade universitaire (%)	Population détenant un grade universitaire (%)
Activité			
Occupé	13,20	73,80	13,00
Chômage	17,80	75,90	6,30
Inactif	40,50	56,70	2,80
Revenu			
moins de 10 000 $	30,40	65,70	3,90
10 000-19 999 $	22,70	71,10	6,20
20 000-29 999 $	16,40	74,20	9,40
30,000-39 999 $	10,80	68,00	21,20
40 000-49 999 $	7,20	59,40	33,40
50 000-59 999 $	6,80	51,70	41,50
60 000-69 999 $	5,70	48,20	46,10
70 000-79 999 $	6,60	45,00	48,40
80 000-89 999 $	6,50	37,00	56,50
90 000-99 999 $	4,80	38,10	57,10
100 000 et plus	4,40	37,90	57,70

Source : Statisitique Canada, Fichier de microdonnées

Ce qu'on conclut de ces informations, c'est qu'elles illustrent que le niveau de participation au marché du travail s'accroît avec la scolarité. Et nous pouvons penser qu'il n'en va pas que de la disponibilité des emplois...

Par ailleurs, les chiffres quant aux fourchettes de revenu selon les niveaux d'étude, indiquent une relation positive entre le niveau de scolarité et le revenu gagné. On constate en effet que 57,7 % des personnes qui gagnent un revenu supérieur à 100 000 $ détiennent un grade universitaire, tandis que 4,4 % n'ont pas leur neuvième année. À l'autre bout de l'échelle, on retrouve les revenus de 10 000 $ et moins : 30, 4 % de la population gagnant ce revenu possède un niveau de scolarité en-dessous de la neuvième année et 3,9 %, un grade universitaire. La conclusion s'impose : qui s'instruit s'enrichit! mais enrichit également la société à la mesure de la formation reçue et du métier exercé.

L'école est un facteur d'inclusion sociale et économique très important.

« On sait par exemple que les gens plus scolarisés ont davantage accès aux services, peuvent plus facilement faire valoir leurs droits et sont plus autonomes. Une scolarité avancée va bien sûr de pair avec un bon revenu, un emploi valorisant et l'accès à la culture. À revenu égal, les gens scolarisés affichent même un meilleur état de santé et de bien-être. »[7]

En résumé

Cette première section a montré l'importance de maintenir le progrès accompli depuis les années soixante en matière de scolarisation. L'éducation est aujourd'hui une nécessité individuelle et collective. C'est une priorité qu'il ne faut pas perdre de vue, nous dit encore le Conseil supérieur de l'éducation :

« Les enjeux au regard de la démocratisation, de l'accessibilité, des objectifs de scolarisation, de fréquentation et de diplomation exigent de la vigilance en ces périodes où il demeure possible de perdre collectivement le sens des priorités sociales. »[8]

Nous pouvons dire que le système scolaire québécois a traditionnellement accusé un retard dans les niveaux de scolarité atteints par la population; toutefois, la situation s'est remarquablement améliorée depuis les années soixante-dix et l'écart semble vouloir se résorber ou à tout le moins s'amenuiser surtout dans le cas du groupe d'âge 15 à 24 ans. Toutefois, compte tenu des mutations technologiques importantes qui caractérisent le monde du travail actuel et en lien avec tout le contexte de la compétition accrue, n'y a-t-il pas encore trop de personnes au Québec qui ne savent pas suffisamment lire et calculer? Il faut bien dire que la démocratisation de la scolarisation a livré ses résultats en repoussant l'espérance de poursuivre des études au-delà du niveau secondaire. Toutefois, depuis quelques années, les phénomènes de décrochage, d'échec scolaires et de violence caractérisent le système scolaire surtout dans son ordre secondaire. Les taux d'abandon scolaire et d'échec sont plus élevés chez les jeunes de milieux défavorisés, selon le CPJ, ils avoisineraient les 50 %. On relève aussi que les jeunes issus des milieux pauvres abandonnent plus tôt l'école, par exemple lors de la première année du secondaire.

---

7 MSSS, La Politique de la santé in CPJ, *Dites à tout le monde qu'on existe. Avis sur la pauvreté des jeunes*, Québec, 1993.

8 Ibid.

C'est pourquoi dans la section suivante nous abordons ces aspects de pauvreté, d'échec scolaire, de décrochage, de violence à l'école : désormais caractéristiques entravantes à la bonne marche de l'école des années 1990.

2. Des irritants à l'accessibilité réelle de l'école

2.1 Ampleur et définition de la pauvreté au Québec: la condition particulière des jeunes pauvres

Le dernier rapport du Conseil permanent de la jeunesse était consacré à la pauvreté des jeunes, nous nous servirons abondamment des statistiques et des commentaires de ce rapport pour notre démonstration.

Les auteurs du Rapport du Conseil permanent de la jeunesse ont, en guise de définition de la pauvreté chez les jeunes, utilisé celle de Ginette Paquet que nous reprendrons ici.

> *«La pauvreté commence là où les manques d'instruction, de culture, de travail reconnu, d'avantages sociaux et de salaire, de logement digne de ce nom, de santé, de pouvoir politique et syndical sont inextricablement emmêlés. C'est donc un milieu qui cumule la triple absence d'avoir, de pouvoir et de savoirs reconnus.»* [9]

Les auteurs poursuivent en disant que bien qu'on mesure souvent la pauvreté par le revenu, elle est en réalité beaucoup plus que le seul déficit pécuniaire. Elle implique une atteinte à la dignité personnelle et une exclusion de la société en même temps qu'une forme de marginalisation.

Dans *Le Devoir* du 25 novembre dernier, Jean Dion titrait son article : « Un enfant sur cinq vit dans la pauvreté. » Bien que cette statistique concerne le Canada tout entier, elle n'en est pas moins effarante.

> *« C'est un mythe, un mythe dangereux, que de penser que le problème n'a pas de solution, a dit Rosemarie Popham. Beaucoup peut être fait en autant que nous prenions les moyens de le faire.*

---

9 Paquet, Ginette (1989) in CPJ, *Dites à tout le monde qu'on existe* [...].

« On ne peut plus se cacher la tête, on ne peut plus attendre la crise qui se produira inévitablement lorsque l'on constatera, dans 10 ans, que nous avons manqué à nos engagements envers une génération d'enfants. »[10]

À l'échelle du Québec, le portrait montre que les pauvres sont nombreux et que les jeunes s'y retrouvent en grand nombre. Un coup d'œil sur les statistiques qui proviennent du ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) en témoigne.

Ce tableau présente cinq variables, le type de ménage, la part qu'occupent les groupes d'âge par type de ménage, le taux de pauvreté, le ratio revenu / seuil et l'indice global de pauvreté. Nous nous intéresserons à la part occupée par les jeunes dans le portrait d'ensemble. D'après le ministère, le ratio revenu / seuil représente le revenu moyen d'un groupe de pauvres en proportion du seuil de pauvreté moyen de ce groupe. Il sert à évaluer à quelle distance du seuil de pauvreté se retrouvent les pauvres. Plus petit sera ce ratio, plus grand sera l'écart séparant le revenu moyen du groupe au seuil de faible revenu. L'indice global de pauvreté, pour sa part, se calcule en combinant l'incidence, le ratio de revenu / seuil et la distribution de la pauvreté. Ainsi, un indice élevé signifiera que le groupe présente plus de difficultés reliées à la pauvreté. Ces calculs ont été effectués par le MMSRFP pour le CPJ, à partir de l'enquête sur la population active de Statistique Canada.

Nous analyserons ces chiffres plus particulièrement en regard de la position des jeunes.

Pour les 4 premières catégories de ménages pauvres observés, la proportion de jeunes, définis comme les personnes ayant moins de 30 ans, est assez importante, puisqu'elle oscille entre 14 % et 21 %.

Pour ces jeunes, on constate également que les taux de pauvreté inhérents à ces classes sont également considérables, surtout pour la catégorie des familles biparentales pour laquelle il atteint 12,9 %.

---

10 Jean Dion. « Un enfant sur cinq vit dans la pauvreté », *Le Devoir*, 25 novembre 1993.

Tableau 5

Taux de pauvreté, ratio revenu/seuil de pauvreté et indice global de pauvreté des ménages, selon certains groupes d'âge, Québec, 1990

Types de ménage	Participation dans le groupe %	Taux de pauvreté %	Ratio revenu/seuil	Indice global de pauvreté
PERSONNES SEULES				
moins de 30 ans	20,8	39,2	0,57	22,42
30-64 ans	43,4	32,9	0,63	16,35
65 ans et plus	35,7	57,6	0,84	14,84
Total		40,4	0,69	18,59
FAMILLES				
moins de 30 ans	17,04	17,1	0,64	8,23
30-64 ans	74,9	12,3	0,70	5,38
65 ans et plus	0,08	7,5	0,90	1,50
Total		12,2	0,71	5,33
COUPLES SANS ENFANTS				
moins de 30 ans	15,12	7,3	0,64	3,41
30-64 ans	58,9	9,5	0,68	4,30
65 ans et plus	25,9	7,4	0,92	1,02
Total		8,5	0,74	3,49
BIPARENTALES				
moins de 30 ans	13,85	12,9	0,71	5,79
30-64 ans	85,1	8,7	0,76	3,37
65 ans et plus	0,01	2,2	0,92	0,32
Total		8,8	0,76	3,50
MONOPARENTALES				
moins de 30 ans	21,7	83,9	0,59	45,67
30-64 ans	73,2	37,6	0,66	17,68
65 ans et plus	0,05	18,3	0,84	4,67
Total		40,3	0,64	19,30

Source : Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, Direction de la recherche

Une constante se dégage, toutefois, lorsqu'on analyse les ratios revenu/seuil de pauvreté et l'indice global de pauvreté pour les jeunes de ces quatre catégories : lorsqu'ils sont pauvres, les jeunes se retrouvent loin derrière en termes de revenu et très mal pris du point de vue des difficultés liées à leur condition de pauvres.

L'analyse de la dernière catégorie, celle des familles monoparentales, révèle que ce sont là que les jeunes sont le plus en difficulté. Ils en constituent 21,7 % des effectifs et c'est dans une proportion de 83,9 % que ce groupe-catégorie est pauvre. Le ratio indique que les jeunes de moins de 30 ans sont ceux qui se retrouvent le plus loin du seuil de revenu. Et l'indice, 45,67, le plus élevé de toutes les catégories ménages et groupes d'âges, témoigne de la grande difficulté de ces jeunes.

L'ensemble de ces statistiques montre sans l'ombre d'un doute que lorsque les jeunes de moins de 30 ans se retrouvent dans la pauvreté, ils y sont relativement beaucoup plus démunis que les autres groupes d'âges.

2.2 Les effets de la pauvreté

Les effets de la pauvreté et de l'inaccessibilité de l'école sont nombreux et coûteux. Et plus encore, ils seront coûteux pour longtemps encore.

Un des effets les plus graves de la pauvreté est qu'elle se transmet de génération en génération. La pauvreté des parents engendre, très souvent, l'échec et le décrochage scolaire des enfants. Ces échecs et ce décrochage, si non récupérés par des choix sociaux qu'il convient de faire, engendrent à leur tour des cas de pauvreté. Sans parler trop longuement des problèmes reliés à la pauvreté, il faut mentionner la détérioration de la santé physique et mentale de plusieurs personnes aux prises avec la pauvreté, il faut aussi mentionner le suicide et l'itinérance... Il s'agit de pertes humaines et de pertes sociales qui, à terme, ont un coût considérable. Les coûts financiers sont l'ensemble des prestations que l'État doit verser aux assistés sociaux : la sécurité du revenu, les allocations familiales, les frais de santé, etc.

Pis encore, les coûts pris dans leur définition économique, montrent l'ampleur des pertes de production potentielle résultant du sous-emploi et de l'exclusion de toute une catégorie de la population en âge de travailler. Cette pauvreté et cette inaccessibilité culturelle prise au sens large n'annoncent-elles pas également un clivage entre la population plus instruite et celle défavorisée? Avec quelles conséquences? La violence, la méfiance ... Pouvons-nous bâtir sur un tel climat?

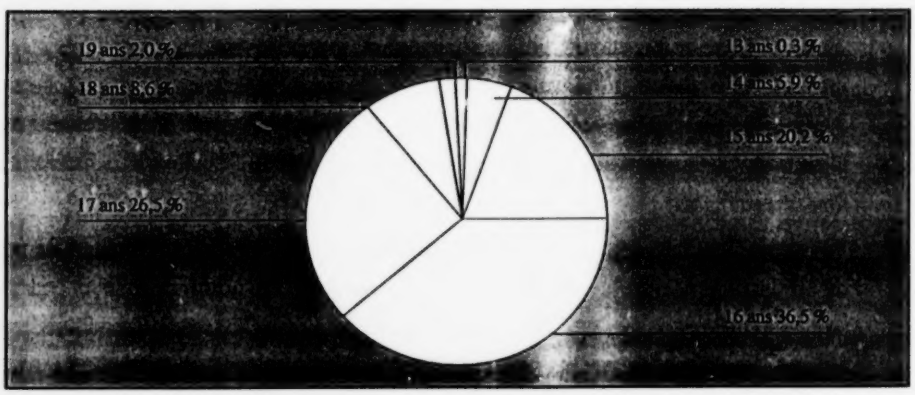
Soulignons en terminant le caractère stratégique de l'éducation pour un pays : stratégique au point de vue de la constitution d'une main-d'œuvre productive et créative, de l'effet d'entraînement que l'éducation suscite dans toute la société, du développement intellectuel des citoyennes et citoyens conscients et capables de participer aux grands débats. On ne saurait considérer l'éducation comme un coût isolé :

« Une étude récente [...] démontre en effet qu'il existe une relation forte entre le niveau de scolarité d'un individu et la probabilité qu'il ait un jour besoin de l'assistance publique et que les personnes instruites sont moins coûteuses pour la société en ce qui a trait à l'utilisation de certains services publics comme l'aide sociale et l'assurance-chômage. En ce sens, les sommes consenties pour favoriser l'accès, la formation, la persévérance et la diplomation doivent être ultimement considérées comme des investissements productifs. »[11]

2.3 Les échecs et le décrochage

Afin d'avoir un aperçu de la situation de la non diplomation chez les élèves du secondaire, nous avons consulté le document *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, produit par le ministère de l'Éducation, en décembre 1991.

Les diagrammes à secteurs nous fournissent des informations quant au moment où les jeunes décrochent de leurs études. Dans le cas de l'analyse par âge, on voit que le plus grand nombre de décrocheurs ont 16 ans, mais que la période de 15, 16 et 17 ans est la période la plus critique : 83,2 % des décrocheurs abandonnent à l'un ou l'autre de ces âges.

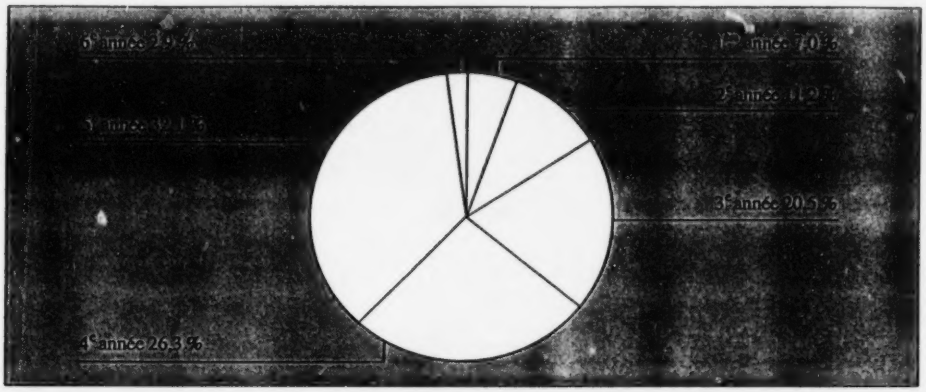


Répartition des 33 567 décrocheurs de l'année 1988-1989, selon leur âge au 30 septembre 1988

Source : Ministère de l'Éducation, *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, Québec, décembre 1991.

11 Conseil supérieur de l'éducation. *L'enseignement supérieur : Pour une entrée réussie* [...].

Quant au deuxième diagramme à secteurs , il nous montre que c'est surtout en secondaire 5 que les élèves abandonnent : dans 32,1 % des cas. On doit toutefois remarquer également que les moments critiques au décrochage se situent en 3e, 4e et 5e secondaire : 78,9 % des cas.



Répartition des 33 567 décrocheurs de l'année 1988-1989, selon la classe du secondaire au 30 septembre 1988

Source : Ministère de l'Éducation, ***La réussite scolaire et la question de l'abandon des études***, Québec, décembre 1991.

L'analyse des décrocheurs quant au sexe des élèves démontre que les garçons sont plus nombreux. En 1988-1989, on retrouvait dans 60 % des cas des garçons, cette proportion était de 55 % , 12 ans plus tôt. Le clivage s'accentue entre garçons et filles depuis le début des années 1980. On dit que la probabilité de décrocher pour un garçon est de 42,4 % et pour une fille, de 28,8 %.

L'évolution du problème du décrochage scolaire nous est donnée par le représentation graphique de la page suivante. On y constate que la probabilité d'abandon des études chez les étudiants du secondaire est passée de 47,9 % en 1975-1976 à 27,2 % en 1985-1986, puis est remonté subitement pour se situer à 35,7 % en 1988-1989.

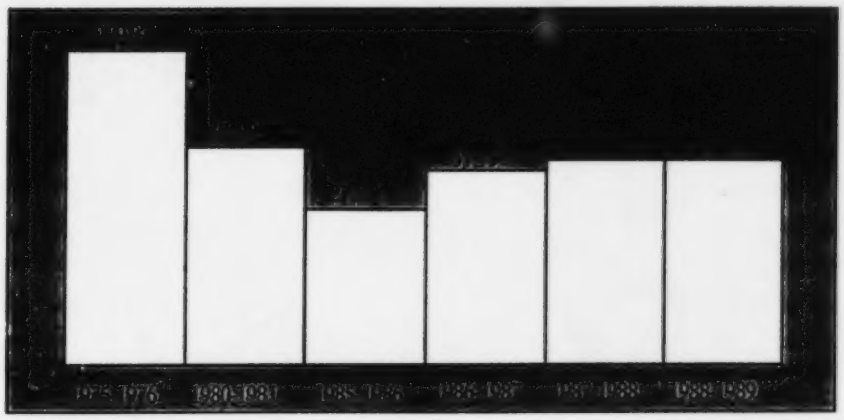
Les auteurs du rapport justifient cette augmentation du décrochage par la hausse des exigences du régime pédagogique depuis 1982.

> *« Tous les changements qui ont été apportés depuis 1982 dans le cadre du régime pédagogique de l'enseignement secondaire ont rendu plus difficile la réussite des études et ont amené une augmentation du retard et de l'abandon scolaire. »* [12]

---

12 Ministère de l'Éducation, ***La réussite scolaire et la question de l'abandon des études***, Québec, décembre 1991, p. 4.

Or, la Ministre envisage actuellement d'augmenter les exigences reliées à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Et nulle part dans le document *Faire avancer l'école* ne retrouve-t-on des mesures pour éviter que pareillement aux années quatre-vingt, on aggrave une situation déjà problématique.



Évolution de la probabilité d'abandon de 1975 à 1989

Source : Ministère de l'Éducation, *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*, Québec, décembre 1991.

Par ailleurs, les auteurs réaffirment le lien significatif qui existe entre la situation familiale et les risques d'abandon. Ils notent également que le décrochage est plus élevé dans les milieux défavorisés et que le phénomène dépend étroitement de variables telles que la structure familiale, la scolarité du père et de la mère, de la source de revenu du père et de la mère, de la taille de la famille ainsi que de la persévérance scolaire des frères et soeurs.

Le décrochage varie également en fonction des différentes commissions scolaires. Les facteurs qui l'expliquent sont la diversité des pratiques administratives et éducatives entre les commissions scolaires, les conditions socio-économiques différentes, les particularités du marché du travail ambiant quant aux exigences requises et la présence ou non d'écoles privées. On relève à cet effet que la présence d'écoles privées dans le district d'une commission scolaire fait habituellement augmenter le taux de décrochage en raison de l'attrait que provoque l'école privée auprès des clientèles étudiantes plus fortes et plus stables.

Le décrochage variera également selon l'école. Encore ici des critères comme les pratiques éducatives et administratives différentes justifient une telle situation, il y a aussi la qualité de la formation et de l'encadrement offerts aux élèves, les conditions socio-économiques du milieu, le marché de l'emploi, la taille de l'école, l'environnement physique de l'école, sa vocation particulière et la population desservie ainsi que la présence d'une autre école, privée. Le phénomène du décrochage dépend également des niveaux d'études offerts dans les écoles, puisqu'on constate que le décrochage est plus élevé chez les élèves du deuxième cycle du secondaire.

Une fois qu'on a dit que le décrochage se présentait de différentes façons selon les commissions scolaires et écoles, et que de façon générale la hausse des exigences du régime pédagogique entraîne l'augmentation du décrochage, il faut demander à la ministre ce qu'elle prévoit pour parer à ce problème. Des solutions qui tiennent compte des problèmes différents et des ressources différentes ... *Faire avancer l'école* reste muet quant à des solutions qui tiendraient compte du contexte : des problèmes différents et des ressources différentes.

2.4 La violence

La question de la violence à l'école est certes une situation qui a tendance à prendre de l'expansion si l'on en croit l'actualité de ces derniers temps. Dans *La Presse* du 24 novembre dernier, la journaliste Michèle Ouimet aborde ce thème de la violence avec le cas de l'école Louis-Joseph-Papineau, située dans le quartier Saint-Michel à Montréal. Suite à la découverte d'armes appartenant à des élèves, en 1988, la Commission des écoles catholiques de Montréal dut se rendre à l'évidence, reconnaître le problème et agir. L'ampleur et le prix à mettre pour contrer cette violence montrent à quel point cette question à résoudre était grave : des caméras installées dans l'école, d'autres à venir, un préposé à la surveillance des moniteurs, l'embauche d'un agent de sécurité et de son adjoint, tous les deux dans le « style armoire à glace », la libération d'un professeur à temps complet pour s'occuper des cas problèmes et enfin, un policier éducateur également sur le lieux de l'école.

La question des moyens à mettre en place ne suscite pas l'unanimité. D'aucuns diront qu'il s'agit de moyens répressifs qui ne peuvent que confirmer les élèves dans leur attitude face à l'école : cette prison.

Encore ici, le phénomène en est un de société, mais il empêche l'école de fonctionner dans ce qu'elle devrait faire. Une enseignante au secteur primaire nous disait, dans le cadre de notre sondage, que le problème de la violence ne se pose pas chez les élèves de cinquième ou de sixième année, dans son école. Ce sont les plus petits qui sont violents, disait-elle. Et chaque fois que survient un cas de violence ou de reddition de comptes chez ces petits, c'est autant de temps qui ne peut être consacré à l'enseignement du français, des math... Il faut régler ce genre de situation sur le champ, sinon les élèves ne sont pas en situation d'apprentissage.

L'Association canadienne d'éducation publiait en octobre dernier un rapport de recherche intitulé *Violence à l'école*. Dans le contexte de ce rapport, la Fédération des enseignantes et des enseignants de la Colombie Britannique a procédé à un sondage auprès des parents et des enseignants.

> *« Les enseignants rapportent qu'ils sont plus préoccupés par les insultes que profèrent à leur endroit les élèves et, ce qui est surprenant, leurs parents que par les agressions physiques. Parlant des élèves, une enseignante à l'élémentaire dit ceci : « Leur attitude me déconcerte totalement. Ce sont de petites brutes. Ils font des choses aujourd'hui que je n'aurais pu imaginer et je ne sais quoi faire pour que ça cesse. Ce qui me préoccupe le plus, c'est qu'ils se fichent éperdument de toute autorité. »*[13]

Par ailleurs, le sondage révèle entre autres conclusions que :

- Les enseignantes et les enseignants sont convaincus que la violence chez les élèves augmente tant en fréquence qu'en intensité.
- Les injures et les menaces les préoccupent (plus que les coups).
- On remarque de plus en plus d'agressivité et de violence chez les groupes d'élèves auparavant paisibles, nommément les plus jeunes et les adolescentes.

On pourra dire que la violence est en quelque sorte un reflet de société, mais elle se manifeste à l'école et nous devons nous poser des questions. Les enseignantes et les enseignants sont-ils formés pour faire face à ces manifestations de violence? Ont-ils une formation en résolution de conflits ou encore sur l'art de maîtriser la colère des jeunes et de la canaliser au service de leur formation?

---

13 Jyl MacDougall, *Violence à l'école : programmes et prévention*. Rapport de l'Association canadienne d'éducation, Toronto, 1993.

En accord avec les auteurs du rapport *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial*[14], il est pertinent de se demander si une des façons de canaliser la violence des jeunes ne réside pas dans l'habitude de l'éducation physique.

2.5 La réalité de la pluriethnicité

Il ne faut pas se cacher qu'il y a parmi nous des racistes organisés qui passent désormais aux actes. Et ce n'est pas très consolant d'entendre minimiser la portée de tels événements sous prétexte qu'un quartier montréalais n'est pas plus raciste qu'un autre. Pas plus. . . mais pas moins! Or, il ne s'agit pas d'une question de statistiques, il s'agit de violence et d'éducation.

Cet état de faits se constate dans plusieurs écoles de la région de Montréal, plus particulièrement. Les bagarres de rues entre jeunes de races différentes, pour insoutenables et injustifiées qu'elles soient — elles opposent des gens qui se haïssent parce qu'ils ont la couleur de la peau différente — ne sont peut-être que l'épiphénomène d'un malaise social et culturel encore plus grand : la difficulté pour les uns de s'intégrer à notre collectivité et, pour les autres, d'accepter précisément que ceux-là s'intègrent.

Il est affligeant, en effet, de constater que l'ethnocentrisme, cette disposition de l'esprit qui fait qu'un groupe juge les autres uniquement à partir des valeurs et des modèles culturels qui lui sont propres, a la vie bien longue et bien « dure ».

Mais nous nous inquiétons surtout, comme enseignant, de voir des jeunes en cause ici : car on ne devient pas raciste comme ça, de façon spontanée, un beau jour de classe. Chaque fois que cela se produit, c'est le milieu familial, l'école, les politiques de l'immigration qui échouent et l'indigence culturelle qui triomphe; c'est le pénible spectacle d'une misère qui s'attaque à une autre. Bref, une insuffisance sociale large que ne comblent pas le désengagement des pouvoirs publics et le désinvestissement de l'institution sociale. Qui prend en compte quoi?

Qui leur apprendra, à tous ces jeunes du creuset urbain, que l'on ne progresse qu'en s'ouvrant à la complexité nouvelle, celle des autres cultures, dont l'apport est infiniment riche et diversifié, et en s'identifiant aux autres, dans la mouvance de leur histoire et de l'Histoire?

---

14 Veillette, S. et *al*, *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay–Lac Saint-Jean*, Groupe Écobes, Jonquière, 1992.

L'école doit enseigner aux jeunes que la seule façon d'enrichir notre identité, c'est de l'ouvrir à la Différence. La Fédération autonome du collégial (FAC) a traditionnellement manifesté son inquiétude face aux attitudes et aux comportements racistes. Non seulement y a-t-il des allophones, mais aussi des anglophones et des autochtones dans la société québécoise, et ils sont également présents dans les écoles.

La FAC est d'avis que la réussite dans la formation scolaire des jeunes du Québec passe par la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle et des rapports intercommunautaires dans les groupes d'élèves. Il faut encourager les enseignants à prendre en compte, dans leurs pratiques pédagogiques, la richesse et la diversité culturelles de tous leurs élèves afin de favoriser et de valoriser l'enrichissement mutuel des collectivités. Il ne faut pas enseigner comme si cette réalité n'existait pas. Il faut plutôt utiliser cette réalité pour nous porter, élèves et enseignants, plus haut.

2.6 L'effort financier consenti pour l'enseignement primaire et secondaire

L'éducation coûte cher au Québec, c'est indéniable. Nous avons quand même, au fil des ans, amené les jeunes sur les bancs d'école. La question qui se pose maintenant est celle de savoir comment les faire réussir. Comment former des individus responsables qui auront plaisir et goût d'apprendre? Comment se donner, comme société une force montante qui endiguera les crises économiques qui de conjoncturelles qu'elles étaient sont devenues dangereusement chroniques et durables?

Pour avoir un aperçu de la situation du financement des écoles du Québec, regardons les chiffres publiés par le ministère de l'Éducation, en décembre 1992. Le **tableau 6** nous propose les données relatives à la dépense par élève en comparant le Québec à l'Ontario et aux États-Unis, depuis 1981. À l'examen de ce tableau, on se rend vite compte que cette dépense par élève par commission scolaire a chuté dans le temps, passant ainsi de 27 % au-dessus des dépenses ontariennes et de 19 % au-dessus des dépenses américaines à respectivement 11 % et 12 % en-dessous de celles-ci. Force nous est donc de questionner ces diminutions de budgets affectés à l'éducation primaire et secondaire en relation avec les problèmes vécus par les écoles. Déjà, nous l'avons vu dans la section précédente, l'environnement social des élèves leur propose des modèles de violence et des attraits pour le décrochage. Loin de contrer de tels fléaux, les coupures budgétaires dans l'éducation enveniment la situation.

Tableau 6

Dépense[1] par élève des commissions scolaires, Québec, Ontario et États-Unis de 1981 à 1991

	Québec	Ontario	États-Unis[2]	Différences			
				Québec–Ontario		Québec–États-Unis	
	$	$	$	$	%	$	%
1981-1982	3 563	2 813	2 999	750	27	564	19
1982-1983[3]	3 732	3 167	3 301	565	18	431	13
1983-1984	3 836	3 461	3 567	375	11	269	8
1984-1985	3 957	3 728	3 914	229	6	43	1
1985-1986	4 104	4 003	4 208	101	3	-104	-2
1986-1987	4 264	4 307	4 494	-43	-1	-230	-5
1987-1988	4 509	4 634	4 908	-125	-3	-399	-8
1988-1989	4 723	4 987	5 372	-264	-5	-649	-12
1989-1990	4 925	5 466	5 837	-541	-10	-912	-16
1990-1991	5 299	5 904	6 089	-605	-10	-790	-13
1991-1992	5 513	6 184	6 296	-671	-11	-783	-12

1. Les dépenses de fonctionnement excluent le service de la dette, l'éducation des adultes, les immobilisations financées à même les revenus courants ainsi que les dépenses de transfert.
2. Pour exprimer les données américaines sur une base comparable, un indice de parité de pouvoir d'achat a été utilisé. Cet indice indique le taux auquel la monnaie doit être convertie en dollars canadiens afin que le pouvoir d'acheter un ensemble de biens et de services soit équivalent dans les deux pays.
3. La dépense par élève calculée pour le Québec en 1982-1983 ne tient pas compte des journées de grève qui ont eu pour effet de réduire la dépense réelle de 133 $ cette année-là (salaires non versés).

Source : Marius Demers, Ministère de l'Éducation, *L'effort financier pour l'enseignement primaire et secondaire*, décembre 1992.

3. Un examen régional de la situation

L'analyse des régions du Québec au regard de l'accessibilité scolaire et des problèmes reliés à l'éducation indique des solutions différentes à envisager. Les problèmes et les ressources d'une grande ville telle que Montréal, sont fort différents de ceux de la Gaspésie et des autres régions. Pour appuyer nos dires, nous avons bien modestement élaboré un questionnaire que nous avons soumis à certains enseignants au hasard, répartis dans différentes régions du Québec

Mais avant de considérer les résultats du sondage abordons rapidement le portrait de l'accessibilité scolaire en région pour ensuite le compléter par nos résultats.

3.1 Ce que les statistiques en disent

Le portrait des différentes régions du Québec nous est fourni par le **tableau 7**. Deux régions se démarquent nettement, soit le Nord-du-Québec et la Gaspésie/Îles-de-la-Madeleine. Dans ces régions, on retrouve respectivement 34,8 % et 33,3 % des personnes qui détiennent moins d'une neuvième année d'études. L'Abitibi-Témiscamingue, le Bas-St-Laurent et la région de Chaudières-Appalaches suivent avec des proportions de 29 % de personnes ayant atteint moins d'une neuvième année. Laval est la région la plus favorisée à cet égard avec un taux de 17,7 % de personnes n'ayant pas leur neuvième année. Quant à la détention d'un grade universitaire, il n'est pas surprenant de voir que la région de Montréal est bonne première. Elle est suivie du Saguenay-Lac-St-Jean.

Tableau 7

Répartition de la population de 15 ans et plus, selon le niveau de scolarité, par région administrative, Québec, 1986

Région administrative	Moins d'une 9e année[1]	9e-13e année	Attestation d'une école de métier et autres études inférieures au baccalauréat[2]	Baccalauréat Grade universitaire	Total
	%	%	%	%	%
Gaspésie-Îles-de-la Madeleine	33,3	37,0	26,0	3,7	100,0
Bas-Saint-Laurent	29,0	35,7	29,7	5,6	100,0
Québec	22,2	37,0	34,9	5,9	100,0
Saguenay-Lac Saint-Jean	20,4	34,6	33,9	11,1	100,0
Chaudières-Appalaches	29,9	34,6	29,8	5,7	100,0
Mauricie-Bois-Francs	27,2	34,7	32,7	5,4	100,0
Estrie	26,5	35,7	30,3	7,5	100,0
Montérégie	21,9	37,6	33,1	7,4	100,0
Montréal	23,2	32,2	32,0	12,6	100,0
Laval	17,7	38,2	36,0	8,1	100,0
Lanaudière	25,5	39,1	30,5	4,9	100,0
Laurentides	24,8	39,7	30,0	5,5	100,0
Outaouais	22,6	38,5	30,3	8,6	100,0
Abitibi-Témiscamingue	29,0	38,3	27,9	4,8	100,0
Côte-Nord	25,9	38,7	30,9	4,5	100,0
Nord-du-Québec	34,8	38,4	23,0	3,8	100,0
Le Québec	**23,9**	**35,5**	**32,0**	**8,6**	**100,0**

1. Comprend aussi les personnes qui n'ont jamais fréquenté l'école ou qui sont allées à la maternelle seulement.
2. Comprend les personnes qui ont fait des études dans une école de métiers ou tout autre établissement (non universitaire) qui exige le certificat d'études secondaires comme condition d'admission; il peut s'agir aussi d'études dans des établissements (postsecondaires) comme des écoles de métiers et des centres de formation où le certificat d'études secondaires n'est pas nécessairement un préalable. Comprend aussi les personnes qui ont fait des études universitaires inférieures au baccalauréat.

Sources : Statistique Canada, Recensement du Canada, 1986. Bureau de la statistique du Québec, *Le Québec et ses régions*.

Regardons maintenant les taux de diplomation selon les différentes régions administratives du Québec. Le **tableau 8** nous révèle l'ampleur des données sur la population sans diplôme selon les régions. Abordons tout d'abord les chiffres de la dernière colonne, celle de la proportion de sans diplôme. On remarque la région du Nord-du-Québec qui affiche un taux de 55 % de sa population sans diplôme. Viennent ensuite l'Abitibi-Témiscamingue et la Gaspésie/Îles-de-la-Madeleine avec des pourcentages de 37,4 % de non-diplomation. La Côte-Nord suit avec 36,5 %, les Laurentides, avec 34,2 % et l'Outaouais, avec 32,4 %. Il s'agit là de pourcentages qui permettent de dire que dans tous ces cas, c'est une personne sur trois et, dans certains cas, une sur deux, qui ne détiennent pas de diplôme d'études secondaires en 1986. Les autres données, bien que moindres en termes absolus n'en sont pas moins alarmantes, elles indiquent toutes que 20 % de la population des régions ne détient pas de diplôme d'études secondaires.

Tableau 8

Population des 20-29 ans sans diplôme d'études secondaires, selon la région administrative, Québec, recensement de 1986

Région administrative	Années de scolarité		Nombre total de diplômes	Ensemble de la population	Proportion de sans diplômes (%)
	8 ou moins	9 ou plus			
Bas-Saint-Laurent	2 480	9 090	11 570	37 315	31,0
Saguenay-Lac Saint-Jean	2 470	11 360	13 830	53 980	25,6
Québec	3 655	17 365	21 010	111 450	18,9
Mauricie-Bois-Francs	3 690	18 115	21 805	78 710	27,7
Estrie	1 950	10 860	12 810	44 215	29,0
Montréal	16 380	56 475	72 855	347 830	20,9
Outaouais	2 680	13 380	16 060	49 560	32,4
Abitibi-Témiscamingue	2 025	8 780	10 805	28 905	37,4
Côte-Nord	1 870	5 575	7 445	20 385	36,5
Nord-du-Québec	1 270	2 395	3 665	6 665	55,0
Gaspésie-îles-de-la Madeleine	1 705	4 870	6 575	17 595	37,4
Chaudières-Appalaches	3 380	15 660	19 040	63 835	29,8
Laval	1 575	9 390	10 965	55 105	19,9
Lanaudière	2 335	11 860	14 195	44 915	31,6
Laurentides	2 780	15 065	17 845	52 165	34,2
Montérégie	8 285	45 625	53 910	186 535	28,9
Ensemble du Québec[1]	**58 495**	**255 860**	**314 345**	**1 199 220**	**26,2**

1 À cause des arrondissements aléatoires, la somme des régions n'égale pas nécessairement l'ensemble du Québec.

Source : Daniel Maisonneuve. *Les moins de 30 ans sans diplôme d'études secondaires en 1986*, DEED, 1990, p. 9.

L'évolution depuis 1980 de la probabilité d'obtenir un diplôme du secondaire telle qu'elle nous est présentée dans le **tableau 9**, montre que dans les régions qu'on retrouvait parmi les plus favorisées, la situation semble en voie de se détériorer. C'est le cas de la région de Québec, de la Montérégie et de Laval. Par contre, les régions précédemment identifiées comme les grandes défavorisées se retrouvent encore ici avec des taux inférieurs à la moyenne du Québec et peu susceptibles d'évoluer positivement.

Tableau 9

Probabilité d'obtenir un diplôme d'études secondaires, réseaux public et privé, par région administrative, Québec, 1980-1981 à 1988-1989

Région administrative	1980-81	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89
Gaspésie-Îles-de-la Madeleine	49,2	60,9	56,6	58,9	57,5
Bas-Saint-Laurent	63,8	74,7	61,8	65,6	68,9
Québec	70,8	78,3	68,1	66,7	66,1
Sagunay-Lac Saint-Jean	77,0	83,0	78,4	74,9	73,3
Chaudières-Appalaches	64,7	73,5	69,0	66,2	68,5
Mauricie-Bois-Francs	66,0	76,7	67,5	69,2	64,2
Estrie	64,3	77,7	65,3	67,4	66,8
Montérégie	59,8	71,2	65,1	64,7	65
Montréal	62,5	74,1	66,4	67,6	65,2
Laval	71,3	75,1	70,4	65,6	64,1
Lanaudière	51,7	62,5	55,3	54,3	60,6
Laurentides	54,3	63,6	54,0	57,1	55,1
Outaouais	53,6	62,6	54,1	49,3	54,0
Abitibi-Témiscamingue	52,1	65,9	57,4	54,4	54,5
Côte-Nord	52,2	67,8	59,7	61,7	57,2
Nord-du-Québec	36,1	32,1	28,5	27,3	33,6
Le Québec	**62,5**	**72,5**	**65,0**	**64,6**	**64,1**

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, 1991

L'école est-elle vraiment accessible dans les différentes régions du Québec? La question se pose. Les auteurs du Rapport du CPJ ont évoqué la situation des jeunes de Laforce, une municipalité du Témiscamingue. Les jeunes représentent 22,2 % de la population de Laforce qui est néanmoins une municipalité dite en déclin. De ces villages, il en existe de nombreux au Québec. Et comme les auteurs le disent, « *pour ce qui est d'aller au cégep, on n'y pense même pas; puisque ce sont les études secondaires qui en soi sont difficilement accessibles* ».[15] Ces jeunes doivent pour commencer leurs études secondaires

15 Conseil permanent de la jeunesse, *Dites à tout le monde qu'on existe* [...].

parcourir une quarantaine de kilomètres, quant à les terminer, il leur faut carrément déménager. Pour eux, le cégep le plus rapproché est à Rouyn-Noranda, à trois heures de transport routier.

« Est-ce que l'école, au lieu d'être le premier agent de l'insertion sociale des jeunes, ne devient pas le premier facteur de leur exclusion?

« Cet écart entre l'école et les jeunes vivant dans des milieux défavorisés ne se retrouve-t-il pas multiplié par les résultats des coupures budgétaires? »[16]

3.2 Résultats de l'enquête FAC sur la situation des enseignantes et enseignants et des élèves au primaire et au secondaire

Avant de procéder à l'analyse des résultats de l'enquête, il est important d'adresser la mise en garde suivante. Le questionnaire que nous avons élaboré ne prétendait pas cerner tous les aspects du vécu de ces enseignantes et enseignants et de ces élèves. À partir de certaines caractéristiques identifiées au départ, nous avons voulu recueillir des témoignages. Il eût été difficile de rendre compte de ces témoignages si toutes les questionns posées avaient été ouvertes. C'est ce qui explique que nous avons favorisé le style de questions fermées. Nous n'avons pas, non plus, la prétention d'avoir rejoint un échantillon parfaitement représentatif. Nous avons essayé de joindre des enseignantes et enseignants dans le plus de régions possibles et ce, par l'intermédiaire des membres affiliés à la FAC dans lesdites régions.

Quelques considérations générales

Le tableau suivant démontre que des enseignantes et enseignants provenant des régions de Montréal, de l'Abitibi, de Rimouski, de Gaspé et de Jonquière ont répondu aux questions. Notre échantillon a été choisi sur une base volontaire. Trente-neuf personnes y ont répondu.

16 Lamontagne in CPJ, *Dites à tout le monde qu'on existe* [...].

Comme le tableau 10 nous l'indique, les régions les plus représentées sont celles de Jonquière et de Rimouski.

Tableau 10

Provenance des répondants	
Région	**% de répondants**
Montréal	17,65
Abitibi	14,71
Rimouski	20,59
Gaspé	14,71
Jonquière	32,35

Le tableau 11 montre la répartition des répondants entre les ordres d'enseignement : on retrouve 47 % des répondants du secteur primaire et 53 % du secondaire.

Tableau 11

Ordre d'enseignement des répondants (%)	
Primaire	47,06
Secondaire	52,94

Par ailleurs, l'ancienneté des répondants est majoritairement, à 73,53 %, située à plus de 10 années (tableau 12).

Tableau 12

Ancienneté des répondants (%)	
4 ans et moins	11,76
entre 5 et 9 ans	14,71
10 ans et plus	73,53

La taille des écoles quant au nombre d'effectifs nous est donnée par le tableau 13.

Tableau 13

Taille des effectifs enseignants dans les écoles (%)	
9 et moins	9,00
entre 10 et 19	21,00
entre 20 et 39	30,30
entre 40 et 49	12,12
50 et plus	27,27

Le nombre d'élèves par classe

Nous avons demandé aux professeurs de nous dire en moyenne combien d'élèves ils avaient par classe. Le tableau 14 dévoile que c'est bien près de 80 % des personnes interrogées qui ont des classes dont le nombre d'élèves dépasse 25. Et de ce nombre, le tiers des personnes affirment qu'elles ont des classes de 35 élèves et plus en moyenne.

Tableau 14

Nombre d'élèves par classe (%)	
19 et moins	5,88
entre 20 et 24	14,71
entre 25 et 29	52,94
35 et plus	26,47

Les ressources

Considérons d'abord les ressources humaines. Plusieurs types de personnels gravitent autour de l'acte d'enseignement et viennent le compléter. Nous avons demandé aux professeurs interrogés de nous dire sur quel personnel spécialisé ils pouvaient compter et sur une base de combien de jours par semaine.

De façon générale, on peut retrouver dans les écoles des psychologues, des bibliothécaires, des travailleuses sociales et travailleurs sociaux, des psycho-éducatrices et psycho-éducateurs, des orthopédagogues, des orthophonistes, des conseillères et

conseillers en orientation, des techniciennes et techniciens en éducation et des aides pédagogiques. Les écoles auront tantôt l'une tantôt l'autre de ces ressources.

Du nombre total, 15 répondants ont dit qu'il y avait un psychologue disponible à leur école et qu'en moyenne ce psychologue était présent dans une proportion de 1,7 jour semaine. La disponibilité d'un psychologue pouvait s'étaler d'une école à l'autre allant de la demi-journée jusqu'à 5 jours par semaine. Les résultats révèlent que dans aucune des écoles visitées retrouvions-nous 2 psychologues présents.

Quant au service de bibliothécaires, 20 enseignantes et enseignants ont répondu que ce service leur était disponible, et qu'en moyenne ce type de ressource était présent pour près de 4 jours semaine. Ajoutons à cette information que c'est 22 répondants qui nous ont dit qu'il y avait dans leur école une bibliothèque. Dans certains cas, ils nous l'ont dit, il arrive qu'ils doivent compter sur des ressources bénévoles du milieu, d'une part, pour passer du temps à la bibliothèque et d'autre part, pour fournir des livres à la bibliothèque. Au chapitre des budgets consacrés à cet effet, la plupart des répondants nous ont dit que depuis longtemps, l'achat de livres était stagnant.

Un autre service fort important est celui des psycho-éducateurs . En effet, c'est environ la moitié des répondants qui nous ont dit que ce service leur était disponible et dans une proportion de 1 journée et demie par semaine.

Quant aux autres ressources, on les retrouve de façon marginale, au service de l'un ou l'autre des professeurs. Le tableau 15 en fait état.

Tableau 15

Disponibilité des ressources humaines autres qu'enseignantes

Type de ressource	Disponibilité moyenne (jours/semaine)
Psychologue	1,7
Orthopédagogue	3,9
Orthophoniste	0,75
Bibliothécaire	3,8
Travailleur social	1,3
Psycho-éducateur	1,5
Conseiller en orientation	4,2
Technicien en éducation spécialisée	5,0
Aide pédagogique	5,0

Les autres ressources

Une des ressources dont nous traitions était celle des livres à la bibliothèque. Nous en avons parlé plus haut.

Nous avons également demandé aux professeurs s'ils disposaient, dans leur classe, de dictionnaires, d'atlas ou de matériel de ce type pour familiariser les élèves avec la consultation de volumes de référence. Dans 65 % des cas, on nous a répondu que oui, et que ces ressources étaient utilisées, même si quelquefois elles accusaient un certain âge. Dans 12 % des cas, toutefois, on nous a répondu que ces ressources n'étaient pas disponibles et qu'on en aurait grandement besoin.

Les problèmes vécus par les élèves

Sur cet aspect des problèmes vécus par les élèves, nous avons tenté de recueillir les problèmes vécus en classe ou à proximité de l'école, et ceux d'ordre familial plus larges. Nous demandions aux professeurs de nous dire quelle était la gravité du problème en question, lorsqu'il se présentait, en le rangeant sur une échelle allant de 1 à 4. Nous présentons les résultats au tableau suivant. Dans une première colonne, nous présentons la proportion des répondants qui ont dit que le problème ne se posait pas. La deuxième colonne indique la proportion d'enseignants qui ont dit que ce problème se posait et de façon très grave. Les deux problèmes les plus importants sont certes celui des familles éclatées, puis celui du manque de sommeil des élèves. Ajoutons à titre informel que, lorsque nous posions les questions aux professeurs et que nous arrivions à cette dernière variable, la réaction était immédiate : « Çà, oui !! », disait-on.

Tableau 16

Problèmes extérieurs à la classe vécus par les élèves

Type de problème	Problème inexistant (%)	Problème important ou très important (%)
Absentéisme	39,4	18,2
Malnutrition	27,2	18,2
Insuffisance vestimentaire	42,4	18,2
Manque de sommeil	3,1	53,1
Problèmes familiaux	0,0	68,8

Le second volet, traitant des problèmes dont l'impact se pose en classe nous est présenté par le tableau 17. On y voit en effet que les problèmes qui requerraient du personnel autrement qualifié sont importants. Viennent ensuite les travaux à la maison que les élèves ne font pas et la question de la discipline. Enfin, le manque de respect envers le professeur et la violence. Dans le cas de cette dernière variable, il est intéressant d'ajouter que plus d'un professeur de l'ordre élémentaire interrogé nous a dit que ce ne sont pas les élèves de 5e et 6e années qui sont violents, ce sont les plus petits. C'est un commentaire que nous faisions, d'ailleurs, plus tôt.

Tableau 17

Problèmes vécus en classe

Type de problème	Problème inexistant (%)	Problème important ou très important (%)
Travaux à la maison non faits	6,3	37,5
Problème requérant du personnel autrement qualifié	3,1	43,8
Violence	15,6	12,5
Discipline	21,9	37,5
Manque de respect envers les professeurs	28,6	32,1

En dernier lieu, nous invitions les personnes à nous livrer leurs impressions sur ce qu'il conviendrait de faire pour l'école élémentaire et secondaire actuelle. Les commentaires se divisent en deux catégories. Quelques-uns ont abordé le problème du tissu social, tandis que d'autres ont proposé des solutions d'organisation scolaire.

À ce dernier chapitre, relevons la recommandation générale à l'effet de diminuer les ratios élèves-maître Une telle action, disait-on, changerait la dynamique et l'ambiance en classe, ce serait favorable à ce que les élèves apprennent mieux à apprendre. Certains ont suggéré de diminuer le nombre d'objectifs à évaluer chaque année et d'augmenter le temps d'enseignement. D'autres ont identifié la nécessité de donner les services d'orthopédagogie et de psycho-éducation plus généreusement. D'aucuns ont dit de faire confiance au personnel enseignant, à son expérience. En complément, d'autres ont manifesté le souhait d'une meilleure cohésion entre le personnel et les commissions scolaires.

À un niveau plus sociologique, deux enseignantes nous ont dit qu'une très grande partie des problèmes vécus à l'école ne relevaient pas tant que cela de l'école. Ils sont souvent reliés à cette habitude de la facilité résultant de la capitulation de plusieurs parents. À titre d'exemple, une des ces enseignantes nous a dit que dans le cas de deux de ses élèves en première année, il y avait depuis bientôt trois semaines deux bulletins qui n'avaient pas été réclamés par les parents avisés à deux reprises.

Les élèves rejettent l'effort, ils n'y sont pas habitués et ce n'est pas valorisé à la maison. L'école ne peut pas remplacer les parents. Une des enseignantes nous disait que les méthodes et les programmes sont amplement disponibles et que ce n'est pas là qu'il faut procéder à des changements. La situation actuelle ne se résoudra jamais avec des solutions de technocrates et en ce sens, la réforme est vouée à l'échec. C'est la valeur école qui doit être véhiculée à la maison.

L'analyse croisée selon les régions

Dans cette section et la suivante, nous avons analysé les résultats en nous demandant quelles seraient les différences majeures d'une région à l'autre. Notre objectif était, bien sûr, celui de faire ressortir les besoins et les manques d'une place à l'autre. Encore une fois, nous disons que les réponses recueillies ne sont que des indications.

L'analyse croisée des résultats quant aux budgets de bibliothèque, montre que les régions de Montréal, d'abord et de Jonquière ont enregistré des baisses de ressources à cette fin.

Les régions de Montréal et de Rimouski accusent un manque au niveau des ressources en classe telles que les dictionnaires et atlas.

Au chapitre des problèmes vécus, et plus particulièrement de celui reliés aux familles, la région la plus problématique à cet égard est celle de Jonquière, malgré qu'aucune ne fasse réellement exception.

La région de Jonquière ressort encore lorsqu'on considère les problèmes vécus en classe, dont les enseignants disent qu'il leur faudrait du personnel autrement qualifié. Suivent dans l'ordre Rimouski, Abitibi, Gaspé et Montréal.

L'analyse croisée selon l'ordre d'enseignement

Nous voulions savoir si certains de ces problèmes se posaient davantage lorsque nous traitions des élèves à l'élémentaire. Les enseignants nous ont dit que la question du manque de sommeil chez les petits posait un sérieux problème : cet état de choses ressort des résultats de l'enquête.

Notre enquête ne révèle pas, toutefois, cet aspect de la violence, dont on disait plus tôt qu'elle se manifestait plus chez les petits. Il faut dire que cette remarque ne concernait pas l'ordre secondaire, mais davantage les deux cycles du primaire.

Cette enquête ne peut se prétendre exhaustive pas plus qu'elle n'est scientifique. Elle démontre pourtant qu'au lieu de sonder l'opinion publique et de ne s'en tenir qu'à cette forme de sondage populaire, la Ministre aurait intérêt à commander une étude qui aille vraiment au coeur des problèmes et du vécu. Aussi modeste qu'elle soit, notre petite enquête fait ressortir de nombreuses pistes à explorer.

Ces lignes ont été rédigées au moment où nous avons appris la décision de la Ministre à l'effet de ne pas entendre en audiences plusieurs des intervenants majeurs en éducation, force nous est de conclure que des enquêtes qui iraient au fond des problèmes ne l'intéressent pas, pas plus que ne l'intéressent le point de vue de nombreux enseignants dont elle dit pourtant qu'ils doivent occuper la place qui leur revient.

DEUXIÈME PARTIE

POSITIONS DE LA FAC SUR LES ORIENTATIONS, PROPOSITIONS ET QUESTIONS DU DOCUMENT MINISTÉRIEL *FAIRE AVANCER L'ÉCOLE*

1ère PROPOSITION : RENFORCER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS, LANGUE MATERNELLE, EN METTANT DAVANTAGE L'ACCENT SUR LE FRANÇAIS ÉCRIT ET SUR LES STRUCTURES DE LA LANGUE.

Soulever la question de la qualité de l'apprentissage de la langue maternelle, c'est faire le constat qu'au terme de leurs études secondaires (ou collégiales), trop de jeunes n'ont pas atteint la maîtrise suffisante de la langue qui leur permette de s'épanouir intellectuellement et professionnellement.

Soulever cette question de l'apprentissage de la langue, c'est, également, poser l'importance de la langue comme source de tous les apprentissages, celle qui ouvre sur les autres langages et sur tous les savoirs. C'est aborder la question de la formation fondamentale.

Soulever cette question de la maîtrise de la langue, c'est, enfin, nous renvoyer à nos responsabilités collectives. La construction de l'identité tant personnelle que collective passe par l'appropriation du monde, par la capacité de dire, de nommer, d'expliquer le réel, dans ses dimensions historique, scientifique, technologique et artistique. Le français doit rester cet instrument dynamique, efficace au service de la pensée et de la créativité. À cette fin, il interpelle en plus de l'école, l'État et toutes les composantes de la vie économique, sociale et culturelle du Québec.

Cet apprentissage de la langue est le premier, le plus fondamental. Il permet à l'être humain de développer son autonomie. Aussi, c'est avec enthousiasme que nous souscrivons à cette première proposition de la Ministre qui vise à le renforcer. Toutefois, il nous apparaît important de faire quelques remarques sur l'apprentissage de la lecture-écriture, sur la nécessité pour les élèves de fréquenter plus assidûment « les auteurs reconnus » et sur l'acquisition usuelle de la grammaire.

La lecture-écriture

Cette question à laquelle on nous demande de réfléchir a ceci d'intéressant qu'elle semble assigner aux enseignantes et enseignants de français une visée d'apprentissage... qui en fait plus que des applicateurs de techniques, limités au seul outil de communication, la langue. Elle interpelle en eux le pédagogue qui doit transmettre le plaisir et la gratuité de lire aux jeunes lecteurs.

Ils doivent, de plus, comme enseignants, créer des conditions pour que se réalise cet apprentissage particulier de l'œuvre littéraire considérée comme objet de connaissance et de culture. Ce qui devrait permettre à l'élève de s'ouvrir à tous les domaines du savoir, aux arts et aux différentes manifestations de la créativité humaine, de mieux se situer dans le monde contemporain et de mieux comprendre les rapports de ce monde avec l'histoire.

C'est dire qu'il leur faut élaborer une pédagogie appropriative par laquelle l'élève construit graduellement sa sensibilité et son intelligence des textes littéraires, puis, en même temps qu'il augmente sa compétence linguistique, son désir de les accroître par lui-même.

Nous sommes bien conscients, en disant cela, que l'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture participent du même processus de maîtrise de langue écrite et témoignent des mêmes difficultés.

Nous sommes conscients également que cet apprentissage s'amorce dès le plus jeune âge et que **l'environnement familial, la présence ou non d'une bibliothèque et le contexte scolaire** ont leur importance dans cette familiarité de l'enfant avec le geste de lire, puis avec celui de lire des œuvres littéraires. Nous croyons, d'ailleurs, l'avoir suffisamment démontré dans la partie précédente.

Nous sommes conscients, enfin, avec Daniel Pennac, l'auteur de *Comme un roman*, que *« Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres : le verbe « aimer »... le verbe « rêver »*.[17]

À cet égard, nous devons constater que l'école, témoin de bon nombre de nos insuffisances sociales et culturelles, n'a pas toujours su rendre aimable la littérature ni su créer les situations favorables à son appropriation naturelle par les jeunes. Elle n'a pas su non plus, avouons-le, élever les protestations nécessaires. Qu'il s'agisse du manque d'harmonisation dans les

---

17 Daniel Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, 1992, p. 13.

programmes d'enseignement de la littérature ou de l'indigence des bibliothèques scolaires en matière littéraire, tant l'ordre secondaire que l'ordre collégial ont des choses à se reprocher. S'est-on seulement inquiété de cette situation au Ministère avant de lancer l'idée que « *les élèves soient mis régulièrement en contact avec des auteurs reconnus* »? [18]

Quoi qu'il en soit, bon nombre des élèves que nous recevons au collège — et pas nécessairement ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage — n'ont lu et ne lisent que très peu de choses en dehors des programmes scolaires. Ils ne voient ni l'intérêt ni l'utilité de ce plaisir de lire. Comme professeurs de langue et de littérature, notre rôle en est un de « médiateur » entre les élèves et les œuvres que nous leur proposons.

Nous « lisons » avec eux des œuvres littéraires. Ces œuvres d'ici ou d'ailleurs qui se lisent à la seule expérience du monde et de l'homme... Et souvent comme c'est normal à cet âge, en raison de ce qui est porté à leur attention, il se produit chez eux ce déclic, cette transformation intellectuelle par laquelle ils découvrent, puis adhèrent à la littérature. Ils deviennent des explorateurs de texte, des chercheurs de sens.

Ils comprennent alors que les œuvres instaurent une prise en charge particulière du monde; et que par elles, les auteurs tentent de les amener à partager leur vision du monde ou leur quête de sens dans un monde qui perd peu à peu le sien. Cette contextualisation se trouve souvent analogue à celle qu'ils éprouvent dans leur propre cheminement.

Une autre difficulté que nous devons surmonter avec les élèves réside précisément dans le fait que notre contact ne s'établit pas uniquement avec la réalité du monde, mais avec le regard de l'auteur sur le monde. Il nous faut les amener à passer de l'horizon de l'œuvre (cette partie de la réalité qu'elle essaie d'exprimer de façon singulière, nouvelle et dans sa plus entière vérité) à l'horizon de l'œuvre critique qui est à la fois distance et participation au mouvement totalisant de l'œuvre.

Il nous faut les amener à pratiquer ce langage sur un discours, grâce auquel ils prennent possession de l'œuvre, la mettent en relation avec d'autres selon une articulation organisatrice de plus en plus complexe.

Bref, c'est cette tâche exigeante et fascinante à laquelle sont assignés les enseignants et les enseignantes de littérature au secondaire et au collégial : la création de dispositifs par lesquels

---

18 Ministère de l'Éducation, *Faire avancer l'école* [...], p. 14.

l'élève compose, forge sa capacité d'analyse et ce qu'elle exige comme capacité de raisonner, de penser clairement et d'établir des liens entre les connaissances.

Cela implique, bien sûr, la capacité de formuler des jugements personnels basés sur une pensée critique et nuancée. Par la maîtrise de cette méthode qui allie analyse et synthèse, non seulement l'élève est-il en mesure de construire son propre savoir, mais aussi d'entretenir le contact avec les œuvres littéraires, une fois ses cours terminés.

Nous ne formons surtout pas des spécialistes, mais nous voulons que nos élèves deviennent des lecteurs curieux qui ne refuseront pas les occasions de s'instruire et de se plaire au contact des œuvres et qui, dans les meilleurs cas, s'enchanteront de la polysémie des textes littéraires, de leur infini pouvoir de signifier et des relations que ceux-ci entretiennent avec leur environnement culturel, social, économique, politique et naturel... Bref, que la littérature leur soit prétexte à la découverte d'une véritable rationalité, d'un débat d'idées qui n'ignore pas les êtres, l'affectivité, la créativité, le mythe et l'imaginaire.

Les cours de langues et littératures constituent, par leur nature, un apport indispensable à la formation fondamentale des jeunes. Ils proposent des apprentissages essentiels au développement personnel continu et à l'intégration dynamique dans la société. Mais comment mettre en œuvre cet apprentissage valable, susceptible de former et de conserver le goût de la littérature chez les élèves?

Compte tenu des clientèles très différemment préparées que nous recevons, cela suppose que nous ayons les moyens de déterminer les conditions de réalisation de dispositifs pédagogiques adaptés, efficaces et sans cesse renouvelés; cela suppose, ensuite, que nous ayons participé à la définition des objectifs poursuivis; cela suppose, enfin, que nous puissions évaluer de façon formative le projet que développent ensemble élèves et enseignants; c'est-à-dire prendre en compte l'ensemble des activités mises en œuvre autour de ces lectures-écritures.

Du côté du primaire et du secondaire, on doute que les enseignantes et les enseignants soient mis véritablement à contribution dans la conception et l'articulation de ce projet qui nécessite, entre autres, une adaptation propre aux différentes clientèles visées. Pourtant, dans le texte ministériel, n'affirme-t-on pas que « *les éducateurs et les éducatrices de première ligne doivent retrouver une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire que sont les contenus et les méthodes d'enseignement* » ? Chose certaine, cependant, c'est que les épreuves diagnostiques en 5e année du primaire, en 4e secondaire et l'épreuve ministérielle uniforme d'écriture de 3e secondaire sont déjà prévues pour en mesurer les résultats.

Cela nous semble assez éloigné de ce que Meirieu appelle l'autonomie méthodologique qui permettra de s'approprier les outils conceptuels grâce auxquels l'élève comprendra le monde, ainsi que les moyens de s'exprimer. Autonomie « *acquise dans un compagnonnage intellectuel avec l'enseignant...* »[19]

Comment, en effet, enseigner la littérature sans s'interroger sur ces choix, sur cette conception de la culture mécaniste, quantitative et formaliste, valable seulement, comme dit Edgar Morin, pour « *la machine artificielle* »?[20] Alors que, nous dit encore Pennac : « *le propre du désir de lire consiste à préférer... à faire don de nos préférences à ceux que nous préférons. Et ces partages peuplent l'invisible citadelle de notre liberté. Nous sommes habités de livres et d'amis.* »[21]

L'acquisition usuelle de la grammaire

Si nous avons autant insisté sur l'importance du texte littéraire, c'est qu'il nous apparaît fondamental dans l'apprentissage de la langue (lecture et écriture) et de ses mécanismes de base. Il n'y a pas dans la langue que mots et règles abstraites,

> « *le reste — la lecture, l'écriture, l'expression personnelle et l'expression orale — suivant comme par magie!... Le reste, c'est justement le plus long et le plus difficile à mettre en place et à s'approprier, car il s'agit de développer, par une longue pratique basée sur la dynamique de l'essai et de l'erreur, l'habileté à énoncer une idée dans une phrase, à structurer une pensée dans un discours (texte écrit ou oral), à le mettre enfin en contexte.* »[22]

Aussi, partageons-nous avec les auteurs du mémoire cité, l'idée que la langue doit être enseignée au primaire et au secondaire, non pas comme un objet linguistique abstrait, mais dans la dynamique du texte qu'elle fait naître et qui, par sa richesse, peut devenir source d'étude systématique du vocabulaire, de la grammaire, de l'orthographe et de la syntaxe.

Cela entraîne qu'on ne doit pas rejeter du revers de la main les pratiques pédagogiques élaborées jusqu'à présent et qu'on dit être de manière trop exclusive orientées vers les situations de communication orale, mais trouver avec les maîtres le meilleur équilibre dans les axes du

---

19 P. Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, E.S.F. éditeur, Paris, 1990.

20 Edgar Morin et Anne Brigitte Kern, *Terre-Patrie* , Éditions du Seuil, mai 1993, p. 188.

21 Daniel Pennac, opus cité, p. 86.

22 Association des professionnels de l'enseignement du français au collégial, *Mémoire sur l'avenir des cégeps*, octobre 1992, p. 20-21.

développement proposé, compte tenu des moyens matériels qu'on est prêt à mettre à leur disposition et, bien sûr, d'un perfectionnement approprié.

Par moyens matériels, nous entendons aussi le temps consacré à l'apprentissage de la langue. Dans *Faire avancer l'école*, nous apprenons qu'au primaire, dans les deux tiers des classes, on dépasse le temps prévu pour l'enseignement du français et que la situation est la même pour environ le quart des classes du secondaire. Il y a là un symptôme des difficultés que rencontrent les professeurs de français et que ne corrigera pas à lui seul le « déplacement d'accent visé ».

2e PROPOSITION : RENFORCER LA LANGUE SECONDE

Le texte ministériel manque de détails précis sur la visée de l'enseignement des langues secondes, même si « les orientations sont déjà tracées » de sa revitalisation, terme qui circule par rapport au projet déjà engagé de réforme de l'enseignement des langues secondes au primaire et au secondaire.

D'autre part, parallèlement à la révision des programmes en cours, il existe déjà un programme de recyclage (ou de perfectionnement des maîtres) disponible pour l'enseignement de toutes les matières. On parle de 750 heures de stages organisées par les Commissions scolaires. Le perfectionnement en langues secondes et en Arts accuserait un retard de deux ans! Il faudrait donc généraliser la remarque « A. 7 » et ne pas la réserver aux seuls professeurs d'anglais.

Le français, langue seconde vu sous l'angle du collégial

Le cours de base qui tiendra compte du niveau de base de sortie du secondaire (60-70 %) nous semble inférieur à ce qu'il devrait être pour être vraiment « collégial » et répondre aux exigences d'une formation de base qui soit « ***suffisamment riche, large, qualifiante.*** »[23] Nous formons le voeu que le seuil de sortie du secondaire soit plus fort. Les deux cours du collégial ne totaliseront que 90 heures réparties sur deux ou trois ans. Est-on fonctionnel à ce rythme?

Il y a aussi le fait que le tiers des élèves du secondaire n'obtiennent pas le diplôme d'études. Il est d'autant plus important que leur formation en langue maternelle et seconde soit prépondérante. Par ailleurs, s'il est vrai que la faible maîtrise de la langue écrite fait obstacle à l'embauche d'un

---

23 Ministère de l'Éducation, *Faire avancer l'école* [...], p. 7.

nombre accru de jeunes francophones[24], la situation est non moins dramatique chez les jeunes allophones et anglophones.

D'où la nécessité de donner plus de poids à la lecture et à la langue écrite dans les objectifs et dans l'évaluation de l'enseignement de la langue seconde au secondaire, et cela, à partir de documents authentiques ou proches de l'authentique et à l'aide d'ouvrages de références adéquats. Cet apprentissage vise à être utile à l'élève qui continuera au cégep tout autant qu'à celui ou celle qui abordera le marché du travail.

Quelques mots, ensuite, sur le programme avancé. Ce niveau existe déjà. Nous déplorons, cependant, avec les élèves qui en témoignent au cégep, la pauvreté de la matière qui y est présentée. Dans trop d'écoles, les classes n'étant pas homogènes, il est impossible d'y faire de l'enrichissement avec les élèves forts sur le temps de classe. Le programme est alors inintéressant et non stimulant pour ceux et celles qui gagneraient à progresser à un rythme accéléré. La formation de groupes homogènes dans les cours de langue seconde nous semble une solution éminemment souhaitable.

L'idée d'une épreuve diagnostique telle qu'elle est proposée pour le français langue maternelle en écriture, mais qui serait adaptée au programme de français langue seconde, présenterait, selon nous, de l'intérêt.

Pour l'anglais langue seconde : promouvoir la formule de l'enseignement intensif au primaire

Cette formule déjà expérimentée depuis 8 ans et qui donne de bons résultats dans une trentaine de commissions scolaires des régions de Montréal, de Québec, des Cantons de l'est et de l'Outaouais doit être poursuivie et étendue. Surtout qu'elle ne s'adresse plus exclusivement, comme à ses débuts, aux élèves les plus doués, ce qui avait pour conséquence de regrouper dans les classes « ordinaires » tous les élèves faibles.

En outre, même si les formules varient, elles offrent toutes l'avantage pédagogique suivant : si le temps alloué à l'anglais dépasse largement ce que le programme prévoit, les autres matières sont enseignées en français.

---

24 Conseil du patronat, colloque sur la maîtrise de la langue, mai 1992.

Nous la préférons de loin à la possibilité d'organiser des classes d'immersion, qui n'a pas fait vraiment ses preuves et pour laquelle, si on en croit le président du Regroupement des responsables de l'enseignement des langues secondes, « *nous ne disposons pas des structures nécessaires pour [nous] y lancer.* »[25]

Enfin, quelle que soit la méthode retenue, nous sommes d'accord avec Madame Lise Bissonnette quand elle souligne en éditorial : « *qu'il n'y aura pas de progrès de l'enseignement pourtant indispensable de l'anglais sans des ressources supplémentaires en enseignants et en matériel didactique de pointe* ».[26]

3e PROPOSITION : ACCENTUER, TOUT AU LONG DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE, LA VISÉE D'UNE FORMATION GÉNÉRALE DE BON NIVEAU

La formation fondamentale

D'entrée de jeu, précisons que le contenu de cette proposition renvoie davantage au concept de formation fondamentale qu'à celui de formation générale. Ne fait-on pas mention de la nécessité d'y inclure « les principaux domaines de la culture », la formation artistique, l'éducation physique ainsi que les savoir-faire et les savoir-être?

Nous partageons évidemment la nécessité pour l'école de proposer au jeune cet objectif de formation, porteur d'une vision de l'être humain selon laquelle il est reconnu comme être de relations (relation avec soi-même, avec les autres et avec l'environnement) et comme être en continuel développement dans chacun des aspects de sa personne.

La formation fondamentale permet à l'élève d'acquérir la maîtrise de l'expression tant verbale que non verbale, un solide sens critique, de la maturité, de la responsabilité et de l'autonomie. Ces habiletés génériques devraient lui donner les moyens d'établir des liens entre les différents ordres de savoir qu'on lui propose et de les intégrer à son milieu de vie et de travail. Selon nous, toutes les disciplines doivent se doter de tels objectifs et réfléchir aux moyens adéquats de les atteindre. C'est sur ce « fundus » que les acquisitions plus spécialisées, les savoirs pointus se construisent.

---

25 Lise Bissonnette, « Immersion, diversion », *Le Devoir*, le mardi 19 octobre 1993.

26 Sylvie Louis, « La langue (seconde) bien pendue », *Le Devoir*, le mardi 9 novembre 1993.

Comme cette formation vise le développement intégral de la personne, il ne s'agit pas d'ajouter au contenu de cours, mais de projeter un nouveau regard sur ceux-ci. Chaque discipline doit en intégrer les objectifs. Nous avons assez montré à cet égard ce que l'enseignement de la langue et de la littérature pouvait contribuer en propre. Il y aurait autant à dire des mathématiques, des arts, de l'histoire, de l'éducation physique, des langues secondes, de l'écologie, de choix de carrière, d'économie familiale, tous apprentissages génériques et transdisciplinaires, tous essentiels.

Pour l'implanter, cela suppose que chaque ordre d'enseignement se dote de buts et d'orientations en ce sens, et que les programmes d'études soient structurés selon cet ensemble d'objectifs cohérents. Cela pose nécessairement la question de la mission, puis celle du profil de sortie.

Le profil de sortie

C'est dans cette optique de formation fondamentale que doit se comprendre la question du profil de sortie : « Que devraient savoir les jeunes à la fin du secondaire? Que devraient-ils savoir faire et savoir être? » La Ministre tout en indiquant quelques pistes de solution, ne répond pas elle-même à cette question. Elle propose plutôt la formation d'un comité de « sages » rassemblant des personnalités du monde de l'éducation et des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise, qui expliciterait « le profil de sortie » fondé sur les compétences essentielles.

Nous nous demandons, au fond, pourquoi n'avoir pas d'abord procédé à cette réflexion première sur les objectifs avant d'avancer les propositions que l'on sait. « *Le profil de sortie, nous dit avec pertinence le Conseil supérieur de l'éducation, peut représenter un déterminant majeur pour l'élaboration des cours et des programmes et pour l'enseignement des disciplines.* »[27]

Il aurait été plus simple le cas échéant, de répondre à la question de la détermination des contenus prioritaires et du rééquilibrage de la grille-matière; de même à celle de l'opportunité de maintenir obligatoires certains cours comme économie familiale, formation personnelle et sociale, éducation au choix de carrière... ou à celle sur le poids relatif qu'il convient d'accorder à certains éléments du noyau central de la grille-matière. Cette autre réflexion du Conseil supérieur achève de nous en convaincre :« *[le profil de sortie] favorise également le partage de la*

---

27 Conseil supérieur de l'éducation, *Le défi d'une réussite de qualité. Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation*, août 1993.

responsabilité collective. Il suscite enfin la concertation interdisciplinaire et le rapprochement des disciplines... [Il] est un excellent moyen d'intégration des enseignements. »[28]

4e PROPOSITION : RÉPARTIR LES CINQ ANNÉES DU SECONDAIRE SUR UN PREMIER CYCLE DE TROIS ANS ET UN SECOND CYCLE DE DEUX ANS

Cette proposition, comme celles qui la suivent, semble répondre au voeu formulé par le Conseil supérieur de l'éducation :

> « *Au secondaire, en formation générale, il faut diversifier sans spécialiser et, en formation professionnelle favoriser la polyvalence et les parcours en alternance. [...] il faut redécouper les deux cycles du secondaire et accroître la diversification du curriculum au second cycle, n'incluant que la 4e secondaire et la 5e secondaire, en élargissant et en rendant effectif le domaine des options...* »[29]

Ce redécoupage, dans la mesure où il permet de rendre l'élève davantage autonome et responsable de ses apprentissages, présente de l'intérêt et nous y souscrivons.

Un premier cycle de trois ans correspond sans doute mieux au changement psychologique caractéristique des jeunes de cet âge. Ils éprouvent, en effet, le besoin de construire leur personnalité par l'acquisition des savoirs et des apprentissages qui leur sont proposés. Trois années, à cet égard, ne sont pas de trop pour assurer ce passage de l'hétéronomie à l'autonomie et pour asseoir mieux leur formation fondamentale et générale de base.

Quant aux deux années du second cycle, elles sont là pour vérifier si les jeunes deviennent maîtres de leur formation; c'est-à-dire que l'invitation de se prendre en main leur est faite. S'ils sont prêts à apprendre à apprendre, à poser et résoudre des problèmes et communiquer. Bref, ils sont en mesure de vérifier la solidité de leurs premiers acquis, de voir si ceux-ci sont structurants, intégrés et transférables devant les choix de cours et de carrière qui s'offrent à eux. Entre 15 et 17 ans, faire des choix éclairés suppose qu'on est devenu autonome et responsable, même si on est encore bien jeune!

À ces exigences, nous ajouterons ce corollaire que les pratiques éducatives doivent permettre justement de rendre l'élève responsable de ses apprentissages. Et ce n'est pas sans raison que le Conseil supérieur mettait comme première condition à une pratique pédagogique axée sur la

---

28 Ibid.

29 Ibid, p. 30.

prise en charge « *que soit clairement et officiellement exprimée, dans un projet d'établissement partagé par tous les intervenants, la volonté de développer chez l'élève, au coeur même de ses apprentissages, l'autonomie et la responsabilité.* »[30]

La FAC revendique, à cette fin, le respect de l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants responsables devant leurs élèves et leurs pairs, par leur enseignement et leur implication dans tout le projet éducatif, de l'effervescence pédagogique et de la performance institutionnelle.

Elle revendique aussi la promotion du travail de ces maîtres à l'intérieur comme à l'extérieur de l'institution. Ainsi, le maintien et le développement des compétences, la motivation et l'intérêt pour le projet éducatif et le projet institutionnel dans son ensemble sont indissociables et trouvent leur assise dans le respect du statut professionnel acquis par l'autonomie.

Nous faisons donc nôtres cette recommandation du Conseil supérieur qui tout en préconisant l'innovation pédagogique, insiste pour que les milieux scolaires « *favorisent un perfectionnement des enseignantes et des enseignants qui les sensibilise à des stratégies d'apprentissage cultivant chez l'élève la prise en charge* » et cette autre à la Ministre de l'éducation, pour qu'elle soutienne « *une telle innovation et un tel perfectionnement [et qu'elle veille] à ce que les programmes de formation des maîtres incluent cette sensibilité au développement de l'autonomie et de la responsabilité.* »[31]

Ce serait à n'en pas douter une excellente façon de ménager mieux les transitions entre l'ordre d'enseignement élémentaire et le secondaire.

5e PROPOSITION : MARQUER LES TRAITS CARACTÉRISTIQUES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Cette proposition vient en quelque sorte expliciter la précédente et s'inscrit, elle aussi, dans la finalité de toute cette réflexion qui vise tout en augmentant la réussite scolaire des jeunes, à ce que celle-ci soit de qualité.

Si le premier cycle propose l'acquisition et le renforcement des apprentissages essentiels comme la maîtrise de la langue maternelle, de la langue seconde et des mathématiques, il est naturel de

---

30 Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école secondaire qui développe l'autonomie et la responsabilité*. Avis à la ministre de l'éducation, 1992.

31 Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école secondaire* [...].

s'assurer de la qualité de cette formation avant d'engager les jeunes dans des voies plus décisives. On nous dit, de plus, dans ***Faire avancer l'école***, que c'est à partir de la 3e secondaire que le taux d'abandon commence à s'élever. Raison de plus d'apporter de l'attention dans le diagnostic que l'on s'apprête à poser à la fin de ce cycle.

Il est inadmissible, en effet, que l'école ne réussisse pas à retenir un nombre plus important de jeunes qui quittent sans formation générale suffisante ni compétence professionnelle. On parle alors pour ceux dont le cheminement s'avère moins linéaire de prévoir des modes de rattrapage ou de mise à niveau. À notre avis, il faudra plus, si on veut que notre société réalise ce saut qualitatif et que jeunes et adultes aient un meilleur accès à une formation fonctionnelle et polyvalente et à une meilleure diplomation. Il faut ajouter au principe de l'égalité des chances et aux impératifs de la société actuelle, celui de la justice, et prendre en compte les populations au cheminement de plus en plus différencié.

Il faut, dès l'entrée au secondaire, se préoccuper de ces élèves dont les antécédents laissent penser qu'ils sont « à risque » et mettre au point avec eux des stratégies d'aide à l'apprentissage qui n'excluent pas, bien sûr, l'appoint, la mise à niveau, la méthodologie du travail scolaire, le conseil et l'orientation scolaires... À ce propos, le secondaire pourrait adapter des formules analogues à ces centres d'aide qui connaissent une belle fortune au collégial et, qui regroupent des services divers : ateliers thématiques liés aux stratégies d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer des techniques de mémorisation, la prise de notes, la méthode de travail intellectuel, la gestion du temps, la mémoire et de renforcer la motivation, la concentration. Sans oublier le tutorat par les pairs, l'aide aux devoirs.

Et, pour les élèves du deuxième cycle qui empruntent la voie professionnelle, on devrait favoriser l'enseignement en alternance et mettre au point un véritable système d'apprentissage... avec l'entreprise qui persiste toujours à voir cette coopération comme une charge, plutôt que comme investissement!

C'est dans ce contexte d'ensemble que la proposition de former au premier cycle des groupes stables sous la responsabilité d'un titulaire peut prendre, selon nous, tout son sens. Quelqu'un qui accompagne de façon prépondérante le jeune dans sa démarche scolaire, le conforte et le guide. Une personne ressource à qui s'identifier quotidiennement et qui se trouve la mieux placée pour indiquer, en cas de besoin, la voie à suivre. Une personne susceptible de susciter au mieux la participation active des élèves et leur interaction féconde. Cette forme de titulariat, il va sans dire, s'éloigne assez de l'image qu'on s'en est déjà faite et elle ne suppose surtout pas que la

personne qui se voit confier cette tâche, enseigne deux, trois matières ou plus à un même groupe d'élèves.

Il ne faudrait pas penser, non plus, qu'on résoudra à l'aide de cette formule tous les maux qui affligent l'école actuelle et qui, nous l'avons montré, relèvent d'un autre ordre de responsabilité et de complexité.

Nous croyons plus simplement, qu'un titulariat mené avec « humanisme » et compétence peut augmenter le désir d'apprendre des jeunes. Ce qui, en soi, n'est pas une mince tâche!

6e PROPOSITION : ACCROÎTRE LA DIVERSIFICATION DES COURS EN 4e ET 5e SECONDAIRE

Plus tôt, nous nous sommes dits d'accord avec la proposition du redécoupage du secondaire en deux cycles mieux adaptés au profil des élèves de cet âge, précisément dans la mesure où ceux-ci contribuent à rendre l'élève autonome et responsable. Nous disions, en effet, que les deux années du second cycle sont là pour vérifier si les jeunes deviennent maitres de leur formation; c'est-à-dire que l'invitation de se prendre en main leur est faite.

Dans cette 6e proposition, il est question de diversifier le curriculum du deuxième cycle par un élargissement du domaine des options correspondant aux principaux champs du savoir, qui n'est pas sans nous rappeler ce qu'on veut faire de la formation générale complémentaire à l'ordre collégial. Certes, cette façon de voir répond au double besoin pour les jeunes du secondaire d'éviter la spécialisation trop hâtive et à celui d'éclairer dans le discernement le choix d'une orientation professionnelle. De plus, pour éviter qu'ils concentrent tous leurs cours dans une même option, on les inciterait à les choisir dans au moins deux champs.

Toutefois, la question reste ouverte de la possibilité réelle pour les jeunes de prendre ces cours à options alors que ceux qui se destinent dans les sciences de la nature au cégep choisissent nécessairement en 4e secondaire, dans la plage qui leur est offerte, les cours obligatoires de mathématiques et en sciences de la nature; ce qui ne laisse que 4 unités pour les options. Il est difficile, même dans un contexte « souhaitable et souhaité » de diversification du curriculum, de rendre effectif le domaine des options et d'offrir, en même temps, la possibilité des cours avancés dans les matières obligatoires.

Cela nous ramène inévitablement aux discussions d'arrimage interordre et de profil de sortie. Préalable auquel il eût été pertinent de s'attaquer d'abord.

En disant cela, nous sommes bien conscients que ces débats sont autant de « works in progress » et que c'est à tâtons que l'on refait actuellement les ordres du réseau d'enseignement québécois sans qu'on ait dégagé cette perpective systémique, « verticale », dont il avait pourtant grand besoin! Ce sera un hasard si on ne se trompe pas!

Quoi qu'il en soit, et dans l'hypothèse où les commissions scolaires implantent ce système de cours à options, il faudrait s'assurer par quelque regard externe, qu'il ne s'installe de disparité trop grande entre l'offre de services des différentes écoles susceptible d'alimenter classements, comparaisons et indicateurs de tous ordres.

Par ailleurs, mais toujours dans cet ordre de la diversification des approches pédagogiques, nous souscrivons d'emblée à ces expériences novatrices d'encadrement que constituent les écoles de décrocheurs et de raccrocheurs.

7e PROPOSITION : RÉVISER LES RÈGLES D'OBTENTION DU DIPLÔME D'ÉTUDES SECONDAIRES

L'an passé, à l'occasion des audiences publiques de la Commission de l'éducation sur l'avenir de l'enseignement collégial, la FAC s'est prononcée sur cette question de l'admissibilité au cégep et, plus précisément, sur le rehaussement des exigences du diplôme d'études collégiales. Il faut réitérer.

On se souviendra qu'en 1981, le gouvernement rend homogène le curriculum d'études jusqu'en quatrième secondaire. Au delà de ce seuil, les parcours diffèrent et la préparation aux études est loin d'être la même pour tous les élèves. Les diplômes à la fin de la 5e secondaire ne sanctionnent donc pas tous une réussite de même valeur, ce qui pour plusieurs est l'une des causes principales de nombreux échecs et abandons. Puis, ce que nous dénoncions alors est repris par d'autres, « *c'est, nous dit le Conseil supérieur de l'éducation, l'insuffisance des compétences générales et tout spécialement la difficulté qu'éprouvent les élèves à se débrouiller de façon autonome dans les situations d'apprentissage nouvelles.* »[32]

La FAC constate avec satisfaction que la Ministre a tenu compte des critiques soulevées lors des audiences de la Commission parlementaire, en rehaussant les exigences du DES pour être admis au cégep.

---

32 Conseil supérieur de l'éducation, *Pour une école secondaire* [...], p. 26.

Nous nous inquiétons, cependant, de son silence sur les moyens qu'elle entend prendre pour faciliter aux élèves du secondaire l'atteinte de nouveaux seuils, en vertu desquels, si on les avait appliqués en juin 1992, il y aurait eu près de 9 000 diplômés de moins.

Il ne faudrait pas au nom de la stratégie de la réussite, amorcer des changements de structure faisant en sorte d'augmenter le taux de réussite par l'élimination d'élèves qui connaissent des difficultés de parcours dans leurs études. Il ne faudrait surtout pas créer ce DES à deux voies, dont l'une aux exigences accrues qui donne seule accès au cégep et l'autre, terminale sans être professionnelle, qui n'offre d'autre issue aux élèves qui l'empruntent que les emplois fragiles, mal rémunérés ou le chômage. Ils seront en droit de s'interroger sur la qualité du diplôme qu'on leur décerne et sur la conception de l'éducation continue que le ministère leur offre en partage.

Bref, tout en nous disant d'accord avec le principe de la hausse des conditions d'admission au cégep, nous demandons que le ministère avant d'instituer de nouveaux préalables, mette en place des mesures de soutien à l'apprentissage nécessaires à l'atteinte de ces nouveaux seuils.

Nous aimerions comprendre dans cette perspective comment seront conçus les cours de mathématiques obligatoires de 4e et 5e secondaire qui tout en comportant « des exigences raisonnables et fonctionnelles », seront dépourvus « d'embûches ».

8e PROPOSITION : PROMOUVOIR UNE GESTION PÉDAGOGIQUE QUI METTE EN VALEUR LES RESPONSABILITÉS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS, AINSI QUE CELLES DES DIRECTEURS ET DIRECTRICES D'ÉCOLE

La situation actuelle

Avant de procéder à l'analyse proprement dite de la gestion éducative actuelle, les auteurs du rapport 1991-1992 du Conseil supérieur de l'éducation rappelaient d'abord les caractéristiques fondamentales du système d'éducation. On lui reconnaissait un caractère particulier au sens où la mission qu'il remplit est sociale, publique et démocratique. Et malgré les critiques qu'on formule à son égard, l'éducation reste un bien public qui trouve appui sur un large consensus social. La conséquence de cet état de faits, toutefois, réside dans le grand nombre de partenaires auxquels le système d'éducation doit répondre, ce qui engendre en soi une complexité dans la gestion.

Le coeur du processus de production du système éducatif, pouvions-nous lire, réside dans la relation humaine pédagogique qui unit élève et professeur.

« La gestion ne peut ainsi oeuvrer dans la formation de l'être humain que si elle inscrit son action en soutien direct à la relation pédagogique, sans quoi elle risque de fonctionner «à vide» ou de se centrer davantage sur les rouages de ses propres structures que sur sa finalité essentielle, c'est-à-dire l'avènement d'un sujet autonome et responsable. »[33]

Outre le phénomène d'accroissement des attentes et des pressions sociales, que nous évoquions plus haut, une autre caractéristique est venue modeler la gestion du système scolaire : la rationalisation des choix qui a été imposée par les coupures budgétaires depuis les années 1980. La réduction des budgets a obligé les choix : *« non sans tiraillement ou gêne vis-à-vis des personnels éducatifs, les engagements ambitieux des politiques et des régimes pédagogiques toujours valides. »*[34] Dorénavant, l'équilibre budgétaire l'emporte sur l'objectif de services éducatifs de qualité.

On reproche aux processus d'administration actuels d'être davantage axés sur les aspects ponctuels et courants de la gestion. L'analyse approfondie des situations ne se fait jamais : on n'a pas le temps. Les rapports entre les personnes sont hiérarchisés et avec le temps, plusieurs ont oublié la chose pédagogique qui devrait déterminer leur tâche; la conséquence en est que dans bien des cas, les gestionnaires se sont réfugiés dans la mécanique des processus. On met alors les normes devant les compétences et la créativité. On reproche également aux pratiques de gestion le peu d'examen critique qui les constitue. L'évaluation rétroactive et systématique est absente. *« On se contente le plus souvent de faire du suivi de gestion, c'est-à-dire de rendre compte des activités réalisées, des échéanciers et des coûts, sans mesurer l'impact réel des activités sur l'amélioration de la qualité des services. »*[35]

Comme autre lacune, on relève le cadre contraignant d'exercice de gestion et ce d'autant plus qu'on se retrouve aux ordres primaire et secondaire qu'aux ordres supérieurs d'éducation. On évoque la prolifération des règles, des politiques, des procédures et des programmes. Et c'est tant au niveau de la pertinence que de la quantité qu'on remet en question l'ensemble de ces contraintes.

Un troisième élément problématique réside dans l'arrimage difficile qui s'effectue entre les composantes de la structure de gestion. L'intégration se fait mal entre les différents paliers de la gestion éducative. Les rôles n'apparaissent pas clairement définis; conséquemment, un manque

---

33 Conseil supérieur de l'éducation, *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins en éducation*, août 1992.

34 Ibid, p. 13.

35 Ibid, p. 16.

de complémentarité et une méconnaissance des statuts des différents interlocuteurs engendrent confusion et encombrement administratifs.

Finalement, il y a toute la question de la détérioration du financement public de l'éducation. Il s'avère difficile de rechercher l'efficience de gestion lorsqu'on doit en même temps gérer la décroissance des budgets. Le financement inadéquat du système risque de porter préjudice à la réalisation de la mission éducative des établissements en les paralysant graduellement.

À la recherche d'un nouveau paradigme de gestion

Quels sont les grands principes qui devraient présider à la définition d'un nouveau paradigme de gestion du système scolaire?

Dans un premier temps, les auteurs du rapport cité plus haut identifient la nécessité de se donner un cadre de référence qui soit axé sur l'activité éducative. On relève l'importance de faire preuve de vision à plus long terme, de s'inscrire dans des démarches de planification des actions, de définition de perspectives pour guider l'action. La manière de diriger doit être revue et passer d'un style hiérarchique à un style participatif. Le gestionnaire, dans l'exercice de ses fonctions, devra s'impliquer plus activement dans l'action pédagogique, s'en rapprocher afin que les personnels d'un même établissement scolaire partagent réellement les mêmes objectifs et que l'ensemble des contributions aillent toutes dans le sens de la réalisation de ces buts. On peut ainsi lire : « ... *que les gestionnaires s'engagent plus activement dans l'animation de leur milieu et prennent davantage en considération les contributions des personnes.* »[36]

La FAC a toujours considéré que l'activité éducative se devait d'être au centre des décisions. Il est impératif d'associer étroitement les enseignants à la gestion pédagogique. Cette association doit se faire à tous les moments de la gestion éducative : on doit s'assurer de consulter le milieu, il en va de l'appropriation réelle des outils et des programmes. Les problèmes se vivent en classe et les personnes qui vont en classe sont les mieux placées pour en parler et trouver des solutions.

---

36 Ibid, p. 31.

L'autre tâche qui incombera aux gestionnaires, en quelque sorte conséquence de la première, sera celle de la valorisation des ressources humaines. Comme dans toute organisation, l'atteinte des objectifs fixés dépendra étroitement de la coïncidence de ces derniers avec les intérêts et les besoins des ressources humaines.

Les sections précédentes du mémoire ont révélé l'importance de régler certains problèmes, vécus en classe, mais qui sont en réalité des traits de société : qu'on pense au décrochage, à la violence... Or, la solution à l'ensemble de ces problèmes est complexe, mais nous sommes d'avis qu'elle passe, entre autres, par la valorisation sociale de l'éducation à tous les niveaux. C'est autant la promotion de l'éducation que celle de l'acte d'éduquer qui est requise, puisqu'elles vont de pair. Ainsi, la Fédération autonome du collégial estime qu'il faut promouvoir et valoriser le travail des enseignants à l'intérieur comme à l'extérieur des établissements. Nous sommes convaincus que ces valeurs sauront trouver leur chemin du gouvernement à la société et de la maison au jeune à l'école.

TROISIÈME PARTIE

DES PISTES À EXPLORER

Dans cette partie qui prolonge les propositions précédentes, nous avons choisi de répondre à la question qui touche la situation de l'anglais langue maternelle (English Language Arts) et à celle sur l'évaluation et l'imputabilité de l'école.

Quant aux hypothèses visant à rendre la formation professionnelle plus accessible aux jeunes, compte tenu de son importance, celle que du moins elle revêt pour nous, nous avons décidé de la traiter à part et plus globalement, dans ce qui constitue la quatrième partie de notre travail. Enfin, nous croyons dans nos réponses précédentes avoir disposé de la question de l'équilibre de la grille-matière.

La situation de l'anglais langue maternelle

Les collègues qui enseignent la langue maternelle aux jeunes anglophones constatent, elles et eux aussi, que les élèves de leurs écoles n'écrivent pas aussi bien qu'ils le souhaiteraient. Ils partagent à cet égard notre vision des choses sur la complexité contextuelle qui détermine l'apprentissage de la langue.

Cela étant, ils ne croient pas que les épreuves nationales d'écriture suggérées à la fin de la sixième année primaire et à la fin de la 3e secondaire, même si elles sont susceptibles d'augmenter nos connaissances statistiques de la situation, servent vraisemblablement à l'amélioration de la qualité de l'apprentissage de l'anglais écrit. Ce ne sont ni les efforts faits pour enseigner la langue qui font défaut, ni les programmes qui sont inadéquats.

Le développement des habiletés langagières est un processus complexe qui demande une grande expérience, de même la réalisation d'activités spécifiques en classe. Lorsque l'enfant commence l'école, l'acquisition du langage est déjà faite. Les linguistes nous disent que, dès l'âge de quatre ans, l'enfant a une connaissance pratique de la grammaire de sa langue maternelle.

Par contre, le langage chez l'enfant est grandement influencé par des facteurs sociaux et familiaux — nous le soulignions à propos de la lecture — que l'on songe au niveau de langue parlé à la maison, qui n'est pas nécessairement celui de l'école ou celui du milieu social dans lequel il évolue. D'autres facteurs sociaux interfèrent également, et sur lesquels nous avons abondamment

parlé dans la première partie, comme la pauvreté, la situation économique des parents, la structure du milieu familial...

Puis, les enseignantes et les enseignants de langue maternelle anglaise constatent qu'il leur est difficile de donner un enseignement de groupe, tellement les groupes sont devenus de plus en plus hétérogènes. Il faut apporter une attention particulière à des élèves dont les performances sont très inégales et dont beaucoup n'ont pas les bases pour réussir leurs études. Ce qui amène parfois à les évaluer sur une base individuelle plutôt qu'à partir d'une norme unique. L'évaluation étant perçue dans sa fonction de motivation plutôt que comme sommation ou sanction sèche. Il ne s'agit surtout pas de décourager les efforts ou les initiatives futures.

L'apprentissage de la langue se constitue d'un ensemble fort complexe d'habiletés à acquérir, dont ne rend pas toujours compte le processus d'évaluation chiffrée. Il peut y avoir eu chez l'élève progrès en lecture, en communication orale des idées tandis que la clarté du texte, elle, peut encore faire défaut.

À la limite, l'information recueillie par les épreuves écrites nationales pourraient être bénéfiques dans la mesure où elles serviraient à l'amélioration des conditions d'apprentissage en classe. La grandeur des groupes-classe à l'école primaire est probablement le seul facteur qui pourrait influencer favorablement l'apprentissage de la langue. Réduire à 20 enfants au maximum la grandeur des groupes-classe, pendant le premier cycle du primaire, permettrait d'accorder à chaque élève une attention particulière et de compenser la diversité sociale et familiale qui affecte leur formation.

L'évaluation et l'imputabilité de l'école

Depuis quelque temps, la question de l'évaluation est devenue centrale en éducation. Ainsi, au printemps dernier, en guise de complément au projet de loi modifiant la Loi des collèges, la Ministre déposait le projet de loi 83, autrement appelé loi sur la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial.

Maintenant que le regard se tourne vers l'école élémentaire et secondaire, il allait de soi « *que la dernière hypothèse à débattre concerne l'évaluation, corollaire de la responsabilisation* ». [37]

37 Ministère de l'Éducation, *Faire avancer l'école* [...], p. 36.

La FAC considère toujours qu'un processus fiable d'évaluation doit être au coeur de cette nouvelle phase de démocratisation en éducation.

D'autant que la période de réflexion critique que vit l'enseignement québécois permet l'émergence de quelques prises de conscience constructives en lien avec la question de l'évaluation.

Par exemple, l'idée que les ressources humaines qui oeuvrent dans le réseau constituent le premier potentiel sur lequel on peut miser pour assurer une formation de qualité. Ou l'idée d'une conception élargie et enrichie de la tâche d'enseignement qui tienne compte de la disparité des établissements, des disciplines, de l'expérience de travail et des exigences nouvelles reliées aux programmes d'enseignement et à leur gestion. Ou encore, cette idée de la valeur de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants, la puissance de créativité qu'elle contient et le fait qu'elle alimente la dynamique de l'établissement.

Ainsi, préconisons-nous toujours une politique générale d'évaluation fondée sur l'analyse des moyens mis en oeuvre en vue d'atteindre des objectifs pédagogiques. Il serait illusoire, selon nous, de porter un jugement sur la gestion des établissements et du système d'éducation sans faire une évaluation rigoureuse de cet ensemble : l'évaluation de l'administration centrale (lois, règlements, politiques, pratiques de gestion), l'institution, les programmes, l'organisation pédagogique, les enseignements, la maîtrise des apprentissages par les élèves.

Le document ministériel ne semble retenir du concept d'évaluation que la seule acception de la reddition de comptes : « *L'exercice de la responsabilité va de pair avec l'obligation de rendre des comptes* ».[38] Dans l'oubli d'autres finalités majeures avec lesquelles elle devrait avoir des liens de complémentarité, de régulation et de synergie, à savoir améliorer et gérer.

Un rapport annuel, dût-il être présenté aux parents, qui ne comporterait pas cette analyse d'ensemble raterait, selon nous, l'objet premier de toute évaluation : améliorer l'offre et la qualité des services.

Une trop forte insistance sur la seule reddition de comptes nous apparaît dangereuse, car elle n'engendre que bureaucratisation et alourdissement du système éducatif, sans compter ce qu'elle mobilise d'énergie dans une situation de rareté de ressources. Allons-nous remplacer la myriade d'objectifs du secondaire par un processus de reddition de comptes à tous les niveaux ? Plus que

---

38 Ministère de l'Éducation, *Faire avancer l'école* [...], p. 36.

des rapports annuels, c'est d'une culture centrée sur la qualité et l'évaluation comme processus intégrés à toute intervention éducative, et faisant partie de l'acte d'enseigner dont nous avons besoin.

N'est-ce pas le message que nous envoie Paul Valéry quand, parlant de l'importance qu'avait prise l'obtention du baccalauréat au détriment de la formation de l'esprit et de l'acquisition d'une culture authentique, il souligne que :

> *« Plus les diplômes ont pris de l'importance dans la vie, (et cette importance n'a fait que croître à cause de circonstances économiques), plus le rendement de l'enseignement a été faible. Plus le contrôle s'est exercé, s'est multiplié, plus les résultats ont été mauvais. »*[39]

Bref, la reddition de comptes, propre à la délégation et à l'imputabilité, qui néglige le caractère formatif d'une évaluation éclairante, sera toujours incomplète. L'évaluation à laquelle nous songeons, ne se fonde pas sur la pression externe, mais sur la concertation et la gestion par les pairs. Elle suppose la participation.

---

39 Valéry, Paul, *Variété III*

QUATRIÈME PARTIE

L'ACCÈS À LA FORMATION PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES

Q. 3.1	**Doit-on permettre aux jeunes de moins de 16 ans de s'inscrire à certains programmes de formation professionnelle ?**
Q. 3.2	**Faut-il revoir en profondeur les conditions d'admission à la formation professionnelle ?**
Q. 3.3	**Doit-on faciliter aux élèves inscrits en formation professionnelle la possibilité de poursuivre simultanément leur formation générale ?**
Q. 3.4	**Doit-on offrir de nouveaux programmes de formation professionnelle pour des occupations de faibles complexités ?**
Q. 3.5	**Faut-il réserver des places en formation professionnelle pour les jeunes en cours de formation ?**

Source : Ministère de l'Éducation, *Faire avancer l'école*, novembre 1993.

Le professionnel, une formation pour adulte

Les données les plus récentes sur la formation professionnelle démontrent que ce type de formation attire surtout des adultes et que cette tendance va en s'amplifiant. Ainsi, en 1987-1988, lors de l'implantation de la réforme de l'enseignement professionnel, la quasi-totalité des effectifs avaient 19 ans et moins. Mais dès l'année suivante, le pourcentage des personnes de 19 ans et moins baisse à 51,5 %. Et depuis lors, les effectifs de ce groupe d'âge poursuit sa descente pour atteindre un maigre 32,5 % en 1992.

Lorsque l'on observe à quel point les adultes ont investi la formation professionnelle destinée à l'origine aux jeunes du secondaire, nous serions portés à croire que la véritable fonction sociale des programmes de formation professionnelle aujourd'hui consiste à assurer le recyclage de la main-d'oeuvre adulte. De toute évidence, la structure et l'organisation de la formation professionnelle sont destinées à satisfaire d'abord les besoins de formation des adultes plutôt que des jeunes issus directement du secondaire. Ce qui nous amène à nous poser la question, quelle serait la structure et l'organisation de la formation professionnelle qui parviendrait à satisfaire les besoins des jeunes du secondaire?

Évolution des effectifs de la formation professionnelle pour les filières CEP, DEP et ASP, selon l'âge, de 1986 à 1992

	Âge		
Réseau public	**19 ans et -**	**20 ans et +**	**Total**
1987-1988	6388	406	6794
1988-1989	14138	13295	27433
1989-1990	16719	25563	42282
1990-1991	19159	35960	55119
1991-1992	19825	41143	60968
	%	%	%
1987-1988	94,0	6,0	100
1988-1989	51,5	48,5	100
1989-1990	39,5	60,5	100
1990-1991	34,8	65,2	100
1991-1992	32,5	67,5	100

Le professionnel, une organisation créatrice de décrochage

Une autre observation nous laisse perplexe. Le décrochage scolaire des jeunes du secondaire a pris une soudaine ampleur au début de l'application de la réforme de la formation professionnelle. Ainsi, comme le démontre le tableau de la page 20, la probabilité d'abandon scolaire a fait un bond de 8,1% en un an seulement, passant de 27,2% à 35,3%. Rappelons que ce taux d'abandon était de 37,4 % en 1980-1981 et avait baissé de façon régulière à 27,2% en 1985-1986, sur une période de 5 ans. Depuis le début de la réforme de la formation professionnelle, la probabilité d'abandon reste élevée (35,7%).

Le professionnel, un autre monde

Peut-on vraiment parler dans ces circonstance de désintérêt des jeunes pour la formation professionnelle ? Nous croyons que les jeunes s'intéressent à la formation professionnelle, mais que la formation professionnelle ne s'intéresse que peu aux jeunes du secondaire. D'ailleurs, elle apparaît comme un autre niveau d'étude, qui se situe après le secondaire. Elle est bien souvent physiquement éloignée de l'école secondaire que fréquentent les jeunes, soit dans un autre quartier de la ville ou carrément située dans une autre ville plus importante dans le cas des régions. Et si par exception, elle se trouve dans la même école, les administrations et les budgets

sont différents, ainsi que les activités, les locaux et les horaires. Il s'agit en fait de deux mondes forts différents et on a tout fait pour les séparer.

Certes, il existe une pression sociale qui pousse les élèves du secondaire vers des études supérieures. Cependant, les exigences actuelles pour accéder au DEP favorisent cette situation. Comme les commissions scolaires demandent un diplôme d'études secondaires (DES) ou 16 ans et plus tout en ayant réussi les unités de langue maternelle, de langue seconde, de mathématique, d'enseignement moral ou religieux de secondaire 4 pour accéder au DEP, un jeune qui a fait ce chemin préfère naturellement la formation technique collégiale à la formation professionnelle. Cette dernière lui assurera un meilleur salaire, du prestige social et des possibilités d'avancement, tout en le gardant avec d'autres jeunes, et tout en lui permettant d'améliorer sa formation générale. Une réforme qui permettrait aux jeunes, qui préfèrent une démarche d'apprentissage concrète centrée sur le marché du travail, de commencer à s'intégrer à la voie professionnelle plus tôt, soit après le secondaire 3, réglerait en bonne partie ce problème.

Le professionnel séparé du général

Le relèvement des conditions d'accès au DEP a contribué à séparer de façon trop radicale la formation générale et professionnelle au secondaire. Au collégial, nous insistons pour donner aux techniciens une solide formation générale et en même temps une formation technique. Pourquoi avoir distingué les deux aspects au secondaire ?

En fait, cette séparation radicale de la formation générale et de la formation professionnelle correspond bien plus aux besoins d'adultes qui ont perdu leur emploi suite aux transformations économiques en cours et qui veulent rapidement acquérir de nouvelles qualifications correspondant aux besoins des secteurs industriels en développement. Dans la voie professionnelle, ils n'ont pas besoin de se préoccuper de formation générale, mais peuvent se concentrer entièrement à apprendre un nouveau métier. Et comme l'école professionnelle est physiquement séparée de l'école secondaire, ils se retrouvent dans un contexte qui les rapproche des milieux de travail, entre adultes et dans une culture d'adulte. Dans ce contexte, ce sont les jeunes frais émoulus du secondaire qui font figure d'étrangers ! Ainsi, l'effort important pour rapprocher l'école professionnelle des entreprises a créé des conditions idéales pour permettre aux travailleurs de se recycler. Les deux univers se ressemblent. Mais quelle distance avec l'univers de l'école secondaire !

Il faut plutôt permettre aux jeunes, pour qui l'apprentissage doit d'abord être concret, de développer leurs habiletés dès la fin de la 3e secondaire, mais tout en leur donnant une formation générale adéquate.

Il faut garder une pratique, une habitude de se préoccuper de la langue, des communications et de la réflexion un peu plus théorique qu'apportent les mathématiques. Rien n'empêche de travailler à rendre plus concrets de tels cours généraux et à les rapprocher du contexte de travail que le jeune devra affronter à sa diplomation. Cette façon de faire permettrait d'organiser des passerelles pour ceux et celles qui désireraient revenir au général par goût ou par désir d'aller dans une technique au cégep.

Et pourquoi ne pas amener les professeurs du général dans l'école professionnelle ? Cela les rapprocherait du véritable vécu de leurs élèves, de leurs valeurs particulières centrées sur des apprentissages concrets. Cela les amènerait à changer leur pédagogie pour l'adapter à cette réalité. D'ailleurs, les jeunes dans le document du CPJ soulignent le hiatus qui existe entre leurs valeurs et celles véhiculées par l'école secondaire traditionnelle. Pour eux, l'approche est trop théorique, trop intellectuelle. Ce n'est que quand ils se retrouvent au DEP qu'ils commencent à se sentir à l'aise. Mais ça ne veut pas dire qu'ils n'ont pas besoin de formation fondamentale et qu'ils n'en veulent pas. Mais ils n'en voient pas l'utilité concrète. Et cette question en est une de méthode pédagogique.

Le professionnel allégé

Reste toute une catégories de jeunes qui ne s'intéressent que peu aux études, qui ont de la difficulté à s'intégrer aux valeurs intellectuelles mises de l'avant par le programme général. Pour eux aussi, il faut ouvrir une voie professionnelle dès la fin du secondaire 3, centrée sur le développement d'habiletés manuelles et sociales, et permettant d'exercer un emploi peu qualifié. Par contre, il ne faut pas négliger de leur apporter une formation générale de base adéquate et pertinente. Encore là, il faut penser à rapprocher la pédagogie de ces cours généraux des intérêts et façon de faire de ces jeunes. Les objectifs de ces cours généraux devraient aussi faciliter la réintégration éventuelle de ces jeunes dans des programmes de formation plus poussées suite à une période sur le marché du travail.

Le professionnel réservé au détenteur d'un DES

Cette exigence favorise l'accès prioritaire des adultes ou des jeunes adultes plutôt que les jeunes en voie de compléter leur secondaire 5. Ainsi, dans plusieurs commissions scolaires, un jeune de secondaire 5 qui désire poursuivre ses études au professionnel est nettement défavorisé. Il passe après ceux qui ont quitté l'école après le secondaire 5, car ceux-ci ont en poche leur diplôme DES. Ainsi, sont favorisées dans la sélection les personnes plus âgées. Ce phénomène risque de s'amplifier avec les nombreuses fermetures d'usine et la restructuration industrielle en cours. C'est d'ailleurs le cas dans les régions qui vivent ce cauchemar avec plus d'ampleur. Reste aux élèves du secondaire la possibilité de s'expatrier dans une autre commission scolaire, d'aller directement sur le marché du travail ou d'aller en sciences humaines au cégep. Il est d'ailleurs notoire que plusieurs cégépiens reviennent chercher un DEP après une période infructueuse au cégep. Notons que nous retrouvons de plus en plus ce phénomène qui joue entre l'université et le secteur technique collégial.

Ainsi, il faudrait accorder une certaine priorité aux jeunes du secondaire dans l'attribution des places au DEP. Mais la véritable solution apparaît de permettre un accès au professionnel plus tôt dans la formation secondaire, tout en gardant la présence de la formation générale.

Ce problème du reflux des adultes vers la formation professionnelle au secondaire renvoie à un problème plus vaste qui implique à la fois d'autres ministères à vocation sociale ou économique, ainsi que d'autres niveaux de gouvernement. Il apparaît que l'offre de formation professionnelle aux jeunes du secondaire ne peut se détacher du problème du recyclage de la main-d'oeuvre mise en chômage au cours de la présente récession économique. La solution à ce problème passe par la concertation de plusieurs intervenants institutionnels, comme la Société québécoise de la main-d'oeuvre, le MIC, le MEQ, les instances fédérales. De toute évidence, de graves lacunes tant dans les budgets que dans l'organisation de la formation professionnelle existent dans les diverses régions du Québec. Et ces lacunes ont un impact direct sur l'accessibilité de l'offre de services aux jeunes du secondaire.

Régionalisation des options

D'après l'*Avis sur la pauvreté des jeunes* du Conseil permanent de la jeunesse, l'idéal de formation de plusieurs jeunes passe par la formation technique au cégep. Mais ils sont pris souvent dans l'engrenage des bas revenus et des emplois précaires de leurs parents. Les coûts élevés nécessaires pour déménager dans une ville éloignée pour étudier limite grandement cette possibilité. La situation est la même pour le secondaire professionnel.

Si l'on permettait aux jeunes de commencer le professionnel à partir du secondaire 4 en parallèle avec la formation générale, dans les localités éloignées, en y implantant les premiers modules moins lourds de la formation professionnelle, pour ensuite leur permettre de compléter leur formation dans la ville-centre de la région, tout en travaillant, on arriverait peut-être à aplanir les difficultés financières des jeunes. Songeons au programme d'alternance travail-études ou à des système d'apprentis. Il ne faut pas avoir peur, dans ces circonstances d'allonger la période de formation en favorisant le recours à l'emploi à temps partiel.

Il faut effectivement revoir les programmes d'aide à la pension des jeunes du secondaire qui désirent étudier au DEP. Mais attention à la capacité de payer des parents des régions éloignées surtout dans le cas d'emplois précaires et saisonniers.

Ce problème de déménagement des jeunes qui veulent poursuivre leurs au DEP a été engendré par le processus de régionalisation des options professionnelles. Nous comprenons la nécessité de centraliser certains équipements lourds à certains endroits. Mais ce processus de régionalisation des options doit s'inspirer non seulement de la logique de rationalisation du réseau, mais s'inspirer des objectifs suivants:

- faciliter l'accès des jeunes à des études professionnelles de qualité leur fournissant des compétences pertinentes et reconnues;

- favoriser le développement économique régional, par une offre de formation congruente avec les possibilités de développement des entreprises de la région et par la concertation au niveau local et régional de chaque programme de formation professionnelle et technique avec les employeurs;

- favoriser le développement des institutions scolaires de la région, en favorisant le développement de leurs acquis tels que la compétence du corps enseignant et l'enracinement dans le milieu socio-économique local et régional, et en favorisant la concertation entre les institutions d'enseignement des différents niveaux;

- favoriser la cohérence du réseau scolaire, par une optimisation des ressources éducatives nationales basée sur une analyse socio-économique annuelle du potentiel de développement des différents secteurs économiques du Québec; dans cette perspective, il faut éviter de trop se fier aux projections dans l'avenir qui dépassent les six mois, car la situation économique actuelle est très changeante et pleine de surprises.

La question de l'harmonisation des programmes professionnels et techniques

Dans la présentation du document ***Faire avancer l'école***, Madame la Ministre déclare :

> *« Il faut surtout que les visées de formation soient cohérentes d'un ordre d'enseignement à l'autre. C'est pourquoi, traitant du secondaire, il faut se montrer attentif à l'harmonisation avec le primaire, et avec le collégial qui vient de faire le point sur ses propres orientations. »*

Le ministère travaille beaucoup actuellement sur l'harmonisation du professionnel et du technique. La modulation des programmes techniques semble faire partie de cet effort, ainsi que la mise sur pied d'un secteur intégré de la formation professionnelle et technique au sein du ministère, la constitution du Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques et les projets de centres régionaux de formation professionnelle et technique. Cependant, il s'agit essentiellement d'actions de structure, alors que l'harmonisation se fait réellement en classe, lorsque le diplômé du secondaire professionnel commence à suivre ses cours au collégial technique. Nos professeurs vivent depuis quelques années ce genre de situation. Et c'est au moment de l'intégration dans la classe que la différence fondamentale entre l'organisation de la formation professionnelle du secondaire et celle de la formation technique au collégial apparaît avec le plus d'acuité.

Lorsque le diplômé de la formation professionnel voit le plan des cours de formation technique des premières sessions, il affirme d'emblée qu'il a vu la matière de ces cours pendant sa formation professionnelle au secondaire. Cependant, dès que les cours démarrent, il commence souvent à avoir des difficultés à suivre. Il sait opérer les instruments et appareils, mais a de la difficulté à aller en profondeur pour comprendre le pourquoi du fonctionnement de ces instruments et appareils. Et c'est là que les difficultés d'apprentissage commencent. Ce qu'il lui manque, c'est la formation fondamentale nécessaire à la compréhension du pourquoi des choses. La formation professionnelle a mis l'accent sur le comment des opérations. Il est donc désavantagé dans toutes les interventions de types réparation, mise au point, adaptation, maintenance et surtout d'aide à la conception.

La formation professionnelle au secondaire est complètement séparée de la formation générale, se situe même à la suite de celle-ci, alors qu'au collégial, on a tout fait pour rapprocher les deux types de formation. Et c'est d'ailleurs ce fait que les techniciens soient capables de s'adapter à des situations variées, de communiquer, de comprendre le pourquoi des choses et de participer dans une certaine mesure à la conception des systèmes qu'apprécient les employeurs. Et ils en demandent davantage, car leur principale critique touche essentiellement ces aspects de la formation générale des techniciens, qu'ils désirent voir améliorer.

Alors, pourquoi une logique si différente au secondaire professionnel ? Un jeune qui a étudié deux ans et plus en formation professionnelle sans formation générale se retrouve nettement désavantagé s'il veut passer au cégep par la suite, même s'il a tout les prérequis de secondaire 5 en français, mathématique et physique. Il a perdu l'habitude de la démarche déductive et formelle, il a perdu la préoccupation de communications bien faites, claires et précises.

Nous croyons que le projet du ministère d'harmonisation entre les deux niveaux ne pourra se faire de façon harmonieuse qu'à condition que les deux logiques de formation se rapprochent, que comme au collégial, la formation professionnelle mette aussi un certain accent sur la formation générale et fondamentale.

Une autre façon envisagée par le ministère pour favoriser le passage du DEP à la formation technique collégiale consiste à diviser les formations techniques collégiales en modules, selon le modèle proposé par le Conseil des collèges. Le scénario-type de passage serait le suivant. Une personnes possédant un DEP pourrait s'inscrire au module 2 d'un DEC technique au printemps. Il profiterait de l'été pour compléter les cours généraux du DEC et commencerait en septembre le module 2 en se faisant reconnaître le module 1 grâce à sa formation professionnelle (DEP). Cet idéal se heurte cependant à plusieurs embûches.

Le Conseil des Collèges précise bien qu'un module correspondrait à une fonction de travail bien identifiée. Or la concurrence avec le DEP devient à ce moment très probable pour la même fonction de travail, puisque le module 1 serait équivalent au DEP pour permettre au jeune de passer au collégial.

La plupart des modules faisables équivaudraient aux cours de tronc commun de certains programmes, ce qui implique deux ans de cégep, période durant laquelle le cégépien inscrit au technique complète l'ensemble de ses cours généraux. Or, la personne qui arrive du DEP peut possiblement se faire reconnaître un module complet, mais il a à rattraper deux ans de formation générale, ce qui est considérable en termes de temps. Cette personne ne pourra le faire en une seule session, surtout pas l'été et surtout après avoir passé deux ans ou plus au DEP sans faire de formation générale. Le rattrapage risque d'être lourd et long.

D'autre part, la constitution de modules est-elle vraiment nécessaire, puisqu'ils ne donneront pas de diplôme, mais créeront encore plus de difficultés dans l'organisation de la séquences des cours techniques et leur maillage avec les cours du général ? L'élève du collégial qui décide de travailler après un tronc commun de deux ans peut très bien le faire aujourd'hui, s'il trouve un employeur qui est preneur. Et rien ne l'empêche de revenir étudier par la suite.

Enfin, sur la question de l'harmonisation des programmes professionnels et techniques, il faut tenir compte de la spécificité de chaque ordre de formation. Voici les profils généraux de sortie de chacun de ceux-ci.

- La formation professionnelle forme un ouvrier qualifié qui est capable d'opérer les outils, appareils et instruments de sa spécialité, ainsi que d'en faire l'entretien de base.

- La formation technique forme un technicien qui est capable d'utiliser les outils, appareils et instruments de sa spécialité, de les entretenir, de les réparer, de les modifier, de les vendre, de les installer, d'en gérer l'organisation, et d'aider à les concevoir. Il agit comme assistant d'un professionnel ou d'un ingénieur.

ÉPILOGUE

Si nous sommes tentés de conclure à la mission incomplétée de l'école publique québécoise vingt-cinq ans après le Rapport Parent, ce n'est pas qu'elle ait manqué à ses objectifs, mais que, à l'image du reste de la société, l'école n'est jamais vraiment définitive. Surtout qu'elle est de plus en plus appelée à compléter les insuffisances de celle-ci. Elle doit, en outre, prendre en compte les nouvelles demandes de formation supérieure de masse tout en s'ajustant au discours de l'efficacité et en se modelant sur l'exemple de l'entreprise. Elle doit rationaliser son organisation, performer, comme on dit! Se responsabiliser et rendre des comptes...

Néanmoins, l'occasion nous semble belle à l'heure de la « globalisation des marchés » et de la «qualité totale », de redire au gouvernement la nécessité non seulement de maintenir, mais d'accroître son investissement en éducation. De rappeler au Législateur, que si le réseau d'enseignement québécois a connu une expansion si considérable, c'est qu'il s'est construit autour de l'idéal de l'égalité des chances.

Et la nécessité, également, de préserver à tout prix, ce principe supérieur commun qui a permis que s'organise au Québec, il y a vingt-cinq ans, une nouvelle définition de l'enseignement secondaire et postsecondaire, une gestion nationale du système éducatif et un accès à ces savoirs pour une partie considérable de la population qui autrement en aurait été privée. Puis, celui de la mobilité sociale qu'elle a rendue possible.

C'est, d'ailleurs, ce que nous rappelle à propos le Conseil supérieur de l'éducation :

> *« L'heure est venue de donner au projet de démocratisation toute sa densité. Il faut viser à ce que le plus grand nombre possible de citoyens et de citoyennes et le plus grand nombre de travailleurs et de travailleuses participent au développement de la société. »*[40]

Car, c'est là, dans « l'École », que de façon privilégiée, les valeurs changeantes de notre société, les mutations critiques tant du point de vue politique, économique que social et culturel qu'elle connaît, trouvent à la fois leur formulation, leur procès et bien souvent leur solution.

---

40 Conseil supérieur de l'éducation, *Le défi d'une réussite de qualité* [...].